El análisis de la institución educativa.

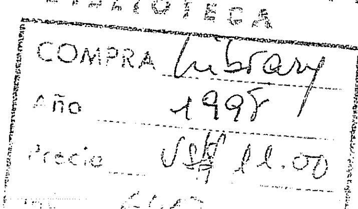
Hilos para tejer proyectos

El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos

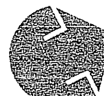
·igerio
Poggi

Para pensar y hacer la vida escolar





AULA XXI



Santillana

EL ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Hilos para tejer proyectos

Aula XXI
Santillana / Argentina

Proyecto editorial: Emiliano Martínez Rodríguez
Dirección: Herminia Mérega

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

ISBN: 950-46-0340-8
Hecho el depósito que indica la ley 11.723
Impreso en Argentina. Printed in Argentina
Primera edición: marzo de 1996
Segunda reimpresión: diciembre de 1998

Se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 1998,
con una tirada de 3.000 ejemplares,
en Impresiones Sud América, A. Ferreyra 3767,
Buenos Aires, República Argentina.

ÍNDICE

Este texto, como toda producción, integra aportes de muchos, discusiones reales con educadores concretos, debates con interlocutores internos:

> *sin unos y otros este trabajo no hubiera sido posible y queremos agradecerles a todos.*

Las autoras reconocen improntas, filiaciones simbólicas, marcas e impresiones de los que llamarán *maestros del pensar*: la vida, la sociedad, el sujeto, los conocimientos, las instituciones, los nexos y puentes entre unos y otros:

> *muchos de ellos se encontrarán citados; otros nombrados en las referencias;* es la manera de dar cuenta de sus inscripciones en nosotras.*

También queremos dejar nombrado al que nos brindó apoyo y críticas, nos ofreció su tiempo, su atención, sus elaboraciones:

> *Mario Alberto Giannoni, nuestro primer lector, el que nos señaló incoherencias y nos ofreció alternativas,*

y expresar nuestro reconocimiento por la labor de construir escuelas:

> *a los actores de la escena real, los educadores, que desde distintos roles son los que hacen la escuela de todos los días.*

Agradecemos la confianza, la insistencia y el espacio que nos brindó:

> *Herminia Mérega*

Que los amigos y colegas que nos alentaron sepan que les damos las gracias.

* La licenciada Gladys Esperanza colaboró con nosotras poniendo en orden los archivos y dando forma a la bibliografía general; le estamos muy agradecidas por su ayuda.

PRÓLOGO

Este libro empezó a pensarse hace ya varios años; nuestro propósito inicial era crear los andamiajes conceptuales para un **Análisis de la Institución Educativa (AIE).**

Nos importaba avanzar en el diseño de un marco teórico que hiciera posible **la construcción de un saber que diera cuenta de la especificidad de la institución.**

A lo largo de estos años algunas de las ideas iniciales fueron adoptando forma; otras fueron siendo dejadas de lado.

El trabajo y el contacto permanente con los actores y las escuelas nos llevaba a descubrir pertinencias e impertinencias de los conceptos que constituirían el "referente" de un AIE. Año a año nos decíamos que era preciso que nos diéramos un tiempo para escribir, para dar forma de libro a las notas que acumulábamos, a los borradores de clases, a las reflexiones que surgían de las investigaciones. Hacia fines de 1993 nos comprometimos con Herminia Mérega: escribiríamos el AIE.

Sin embargo, esto no fue una tarea inmediata y ofrecer a la lectura los capítulos que componen este libro implica reconocer que hay en ellos sólo una parte de lo que hubiéramos querido desplegar.

En consecuencia, es mucho lo que puede agregarse: nociones, referencias a las prácticas, ejemplos, perspectivas. Ésa será, en parte, también su tarea. En todo caso las ausencias no responden a un descuido; tienen que ver con la complejidad de las instituciones –de las que nunca puede abordarse todo–, con "cosas dichas" en otros textos, con cosas ya dichas por otros, con los límites que toda reflexión encuentra en sus formulaciones siempre provisorias, con la renuncia que nos impusimos –y se nos autoimpuso– al hacer un recorte, con aquello que definimos como prioritario.

Este bosquejo de un marco teórico para el análisis de las instituciones educativas no es, no en todo caso para nosotras, algo que pueda darse como terminado, ni mucho menos encerrarse en sí mismo; tiene sentido como sostén de futuros institucionales a inventar.

Un AIE es un **saber para proyectar.**

Por eso, en los distintos capítulos, los análisis y los proyectos están vinculados y los hilos que los hilvanan y unen desempeñan el papel de puentes.

Los puentes aseguran pasajes de prácticas actuales a prácticas futuras; tienden líneas entre teorías y acciones; permiten juntar orillas separadas (las que a veces se establecen entre actores e instituciones, entre actores y actores, entre actores y conocimientos). Un puente viene siempre a salvar una distancia, a asegurar un nexo, a facilitar un tránsito.

Aquí intentamos tejer las bases para algunos de esos puentes; usted podrá, con ellas, diseñar y construir otros.

I UN ANÁLISIS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS (AIE) PARA UN PROYECTO

1. ACERCA DEL TERCERO NECESARIO ENTRE DOS QUE SE CONOCEN HACE TIEMPO (Y NO SIEMPRE HAN PODIDO ENCONTRARSE)

A lo largo de estas páginas veremos que educación y proyecto en realidad son viejos conocidos que "se habían perdido de vista" y que pueden (y desean) volver a encontrarse.

Es importante señalar que probablemente existan otros personajes a los que les habrá ocurrido algo semejante: a veces se conocen desde hace mucho, se cruzan diariamente pero no siempre se dan cuenta de ello, casi nunca se otorgan un tiempo para contarse hallazgos y preocupaciones y, mucho menos, para intercambiar datos y alegrarse por tener un vínculo potencialmente enriquecedor.

Es posible que esto explique que a veces algunos personajes transiten por la escena con desaliento.

¿Cuáles son los nombres de estos personajes?

Podrían variar según los diferentes escenarios. En algunos podrían llamarse equipo directivo y equipo docente, en otros institución y equipos (directivos y docentes) y en otros más equipos do-

centes y alumnos; en todos esos casos se trataría de terribles desencuentros.

En la misma escena o en otras algunos de los extraviados se llaman conocimientos, inquietudes, saberes e interrogantes y no logran encontrarse con los personajes anteriores (los que por otra parte andan buscándolos). En todos estos casos la escena transmite cierta angustia y resulta inquietante.

Encontramos también en la escena a muchos que se dedican a emprendimientos esforzados, que ponen anuncios invisibles a los ojos (como casi todo lo importante, diría el Principito de Saint Exupery) pero que, sin embargo, se pueden leer (lo que pasa es que a veces se requiere el buen arte de un traductor o de un intérprete).

Si los deseos de los personajes pudieran expresarse en afiches los paseantes descubrirían que los avisos tienen ribetes extraños (Cortázar agregaría sin duda algún Cronopio y una que otra Esperanza); por ejemplo, en algunas instituciones educativas fue posible identificar los siguientes:

DECODIFICADOR DE ENIGMAS ESCOLARES
para institución con futuro
(tiempo completo)

CANDIDATO PARA RECORRER TERRITORIOS EXTRANJEROS
se ofrece

EXTRANJERO EN TIERRA PROPIA:
se busca

TERCERO MEDIADOR
(inútil presentarse sin imaginación)

OTRO PARA COMPARTIR PREGUNTAS
(importa la inquietud)
presentarse de mañana

urgente:
DES-RUTINIZADOR
(sin límite de edad, para turno tarde)

OBJETO DE CONOCIMIENTO LLAMA A CURIOSOS PARA QUE LO INVESTIGUEN
(no importa el rol ni el horario)

ALUMNOS BUSCAN
INTENCIONALIDAD DOCENTE

EXPERIENCIA
busca reconocimiento extraviado

PRÁCTICAS MONÓTONAS BUSCAN FANTASMA PARA CAMBIAR DE RUBRO
(acreditar experiencia)

EDUCADORES NECESITAN INTENCIONALIDAD DE APRENDER PERDIDA EN SOCIEDAD MERCANTILIZADA

ESFUERZO DE AÑOS Y PASIÓN INTACTA
esperan recompensa merecida

TRABAJO COTIDIANO
solicita mirada respetuosa y justa paga para tiempo completo
AGRADECEMOS ESTADO PÚBLICO

Tal vez usted haya visto alguno de estos anuncios. ¿Quizá fue el redactor de uno? ¿Es probable que se tiente ahora y se decida a escribir el propio?

¿Qué o quién podría favorecer el/los encuentros entre los anunciantes y los posibles interesados? Se necesitaría por lo menos una escucha atenta, una mirada perspicaz y respetuosa, un intérprete, un traductor, un tercero.

Para tramitar las solicitudes tendremos que proponernos, de algún modo, algo de la extranjeridad necesaria e inherente a todo conocimiento. Tal vez la figura metafórica del viaje sea una línea de trabajo. Partamos....

2. ACERCA DE MAPAS Y GUÍAS

Si de viajes se trata, los que habitan y recorren territorios escolares, los "residentes" y los "viajeros", saben que el universo por el que transitan y donde trabajan obliga a poseer numerosos "mapas" y "guías" para orientarse, para saber "dónde estamos parados", "cuál es el camino", "por dónde vamos" o bien "por dónde empezamos".

Las diversas fuentes teóricas ofrecen elementos parciales de una cartografía siempre inconclusa e incompleta pero que nos ayuda a dar cuenta de la complejidad de factores en juego en la cotidianeidad de las prácticas. La importancia de lo incompleto nos la plantea, entre otros, un trabajador de la complejidad:

> "La complejidad nos hace sensibles a evidencias adormecidas: la imposibilidad de expulsar la incertidumbre del conocimiento. La irrupción conjunta del desorden y del observador en el corazón del conocimiento aporta una incertidumbre, no sólo en la descripción y la previsión, sino en cuanto a la naturaleza misma del desorden y la naturaleza misma del observador. **El problema de la complejidad no es ni encerrar la incertidumbre entre paréntesis, ni encerrarse en un escepticismo generalizado; es el de integrar en profundidad la incertidumbre en el conocimiento y el conocimiento en la incertidumbre**, para comprender la naturaleza misma del conocimiento de la naturaleza. Descubrimos ya los horizontes, es decir, ese infinito misterio de donde emerge lo que llamamos lo real. Igual que la incompletud y la imperfección son necesarias para concebir la existencia misma del mundo, del mismo modo son el inacabamiento, la incompletud y la imperfección en el corazón de nuestro saber los que hacen concebible su existencia y progreso. Sólo lo insuficiente es productivo...
> La complejidad es un progreso del conocimiento que aporta lo desconocido del misterio. El misterio ... nos libera de toda racionalización delirante que pretenda reducir lo real a la idea, y nos aporta, en forma de poesía, el mensaje de lo inconcebible".[1]

Para nosotros, como para Morin, la incompletud de las teorías no descarta sino que, por el contrario, estimula, la necesidad de comprehender, la tentación y el placer de construir andamiajes de nociones y conceptos que, a modo de red, intentan capturar el significado de las instituciones.

Se trata de un lenguaje que implica múltiples significados. El significado de las instituciones en los entramados sociales. El significado de la institución para sus actores, sentido tan concreto y "real" como subjetivo e inasible. El significado que se genera al transitar por ellas, visible en las marcas que deja en los sujetos. El sentido que los sujetos le acuerdan marcándola, a su vez, con sus representaciones.

Podríamos decir que a veces ocurre que las instituciones (y los sujetos) andan a la búsqueda de un significado perdido. Pasa, también a veces, que los sentidos encontrados no nos satisfacen y entonces salimos a tratar de encontrar otros nuevos, a intentar reescribir los viejos, incorporándoles novedad.

Actualmente asistimos a algo de esto.

Hasta no hace demasiadas décadas las instituciones educativas ofrecían una lectura relativamente unánime: se las consideraba importantes y quizá por ello en general estaban habitadas con convencimiento. Si bien todo eso no alcanzó para garantizar a todos un tránsito placentero ni necesariamente un final feliz, es cierto que el sentido acordado permitió no pocos logros sociales e individuales.

[1] E. Morin: El método. La naturaleza de la naturaleza. Cátedra, 1986, págs. 431-432.

Hoy la existencia de cuestionamientos, malestares y pérdidas (de prestigio, de calidad, de interés, de financiamiento) explica el hecho de que muchos hayan salido "a la búsqueda del sentido perdido". Algunos proponen arcas de Noé, otros botes salvavidas, otros naves espaciales, algunos suspender todo viaje.

La unanimidad parece haber cambiado de rumbo en el sentido de que si bien se le sigue adjudicando importancia a la educación, la importancia se constituye en la fuente de un reclamo: estamos insatisfechos, queremos otra escuela, no encontramos en ella lo que esperábamos, lo que hallamos no termina de convencernos. En consecuencia, mejorar parece ser la consigna.

Mejorar implica cambiar y cambiar requiere un sentido para que los cambios no sean meras transformaciones del estilo de las que se asocian con los camaleones, o bien no se reduzcan a modificaciones superficiales, de denominaciones o de formas.

Saberes abundantes, cambios de nombres y de formas, son maneras que algunos encuentran para orientarse y orientar; otros siguen buscando sentidos e inventando alternativas para sostener un proyecto educativo.

3. ACERCA DE DOS QUE SE CONOCEN DESDE HACE MUCHO: PROYECTO Y EDUCACIÓN

Vincular educación con proyecto no es simplemente avanzar en un discurso o en una práctica que se han impuesto en los nuevos léxicos educativos y pedagógicos sino que implica fundamentalmente reconocer una tradición. Así nos lo recuerda Françoise Cros (1994):[2]

> "El término proyecto es una invención relativamente reciente en nuestra cultura, aparece en el siglo XV ... y no se impone en nuestras acciones sino hacia mediados de nuestro siglo, después de haber conocido un uso poco extendido hasta el siglo XIX".

[2] Las definiciones sobre "proyecto" que se presentan en este apartado han sido extraídas del Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université, 1994, pág. 802.

Reconociendo esta trayectoria, que evita reducir el concepto de proyecto a una moda, retomemos la noción tal como la define el diccionario:

> "pensamiento de hacer algo";
> "apunte, bosquejo, croquis, esquema, maqueta";
> "representado en perspectiva".

Proyecto y "prospecto" están asociados y remiten a la "acción de considerar algo", expresión que deriva de *prospicere* y significa "mirar hacia adelante, examinar, considerar".

> "El proyecto puede definirse como una conducta de anticipación que supone el poder de representarse lo inactual (que no es actual) y de imaginar el tiempo futuro por la construcción de una sucesión de actos y de acontecimientos." (F. Cros; 1994)

En un sentido amplio podemos decir que, como ha ocurrido con tantos otros temas, al abordar esta cuestión nos encontramos ejerciendo nuestra capacidad de proyectar, es decir, estamos **mirando hacia adelante, bosquejando, haciendo croquis, con la idea de hacer algo.**

La actividad de "proyección", tan llena de sentidos, es anterior al siglo XV, ya que los hombres se preocuparon y caracterizaron por buscar (de buenos y malos modos) maneras de asociarse, organizarse y construir sociedades. Un proyecto implícito o explícito, mejor o peor intencionado (ustedes saben que al respecto hay interpretaciones tanto optimistas como pesimistas) exigía reinventar permanentemente un lazo entre ellos, un vínculo que sostuviera una trama entre los sujetos. Este vínculo, entendido como una asociación entre humanos, requería para su existencia y perdurabilidad la figura del otro, la idea (realidad o mito) de un pacto o contrato.

La educación, como intencionalidad formadora, rondó como preocupación mucho tiempo antes de que las formas escolares habitaran arquitecturas institucionales.

En la actualidad nuestras escuelas son objeto de distintos proyectos. También se constituyen en asiento y sostén y, a su vez, en

diseñadoras y dibujantes de proyectos propios en los que se juega su capacidad de creación de novedades.

Coincidiríamos entonces con la idea de que proyectar es una actividad casi existencial del hombre pero que, en ciertas coyunturas sociales, recuperar la potencialidad del dibujo de futuros deseables se ha vuelto una necesidad explícita.

Ahora bien, en materia de instituciones educativas se trata de asegurar el pasaje de un proyecto existencial a una actividad consciente, explícita y profesional consistente en dibujar otros futuros en escuelas concretas y para ellas.

Es bueno recordar que el proyecto en educación, históricamente vinculado con técnicas de enseñanza, ha tenido, entre muchos nombres y apellidos, no pocos famosos: Dewey, Decroly, Cousinet, Freinet, Stenhouse, sólo para nombrar a algunos de los que han encabezado movimientos de potente tradición en la investigación y la renovación pedagógicas.

Ahora bien, para complicarnos el panorama (que no es lo mismo que complejizarse la cabeza para simplificarse la vida profesional) asistimos a un uso profuso de expresiones asociadas con la idea de proyecto. Estas asociaciones están presentes:

- en prácticas discursivas,
- en prácticas sin discurso y
- en discursos sin práctica.

Se hace referencia, entre otras, a nociones tales como:

pedagogía de proyecto, proyecto pedagógico,
proyecto de establecimiento, proyecto institucional educativo, proyecto curricular de centro,
proyecto de acción educativa, proyecto del alumno, proyecto pedagógico-didáctico, proyecto de investigación, etcétera.

Frente a tantas expresiones, algunas de las cuales pueden contener a las otras, veamos si podemos avanzar en anunciar los distintos significados que puede adoptar el proyecto educativo.

En primer lugar la educación en general puede entenderse, tal como la modernidad lo propuso, como un proyecto de lazo social

ya que, como lo señala Rosanvallon, "en su esencia la pertenencia a la sociedad es indisociable de una especie de pacto moral".[3]

El pacto moral forma parte del contenido de todo proyecto que, como el de las instituciones educativas, se proponga la articulación de lo viejo con lo nuevo, la distribución de capital cultural (Bourdieu), la distribución de saberes socialmente elaborados, la fábrica de imágenes[4] (Legendre) y de filiación simbólica[5] (Frigerio) y **la creación de los dispositivos de producción de la solidaridad** (Rosanvallon).

¿Podríamos formular ahora una definición tentativa de proyecto? Sí, pero antes se impone una aclaración.

La actividad de proyectar se inscribe siempre en una intencionalidad política. Es posible afirmar entonces que:

los proyectos jamás son neutros.

Por eso en la historia han existido los momentos siniestros de los **proyectos autoritarios** y los tiempos entusiastas de los **proyectos de democratización.**

En este sentido debe entenderse la afirmación de R. Debray: "La escuela no fue un fin en sí misma sino un apuesta política".[6] Desde esta misma perspectiva sostendremos, en primer lugar, que:

los proyectos
dan cuenta y se sostienen
en una posición ética.

---

[3] Véase al respecto el libro de P. Rosanvallon: **La nueva cuestión social**, Ed. Manantial, pág. 49.

[4] Remitimos a G. Frigerio: "Educación y democracia: un marco para la calidad", en **Los condicionantes de la calidad educativa**, D. Filmus (comp.), Ed. Novedades Educativas, 1995. En ese texto la autora señala la importancia de asegurar una trilogía política que vincule **políticas de la justicia, políticas de la memoria y políticas del conocimiento** como base de construcción de un futuro distinto con dignidad para todos.

[5] Al respecto remitimos al artículo de G. Frigerio, "Los sentidos de la descentralización", presentado en el Congreso Internacional de Santiago de Chile, octubre de 1995 (en prensa); en ese trabajo se hacía referencia a la importancia de la escuela como productora de una **filiación simbólica**, es decir, facilitadora de un vínculo entre **socius**, en este caso entre hombres que comparten la responsabilidad de construir sociedades más justas.

[6] R. Debray: El Estado seductor. Buenos Aires, Ed. Manantial, 1995, pág. 77

La ética es una cuestión tan mentada que merece una breve definición. Recurrimos entonces a una "tipología" que T. Abraham propone al sintetizar las posiciones del filósofo A. Badiou, quien diferencia cuatro posturas éticas:

1) **la ética del elogio,** la que halaga al mundo que se le presenta, se sitúa del lado del poder y quiere reforzarlo;
2) **la ética de la resignación,** la que se expresa en "el tono del realismo y el lenguaje de la necesidad" (hoy la necesidad se llama economía, que se propone como la esfera de las soluciones y como el lenguaje que define los posibles de una situación);
3) **la ética de la discordancia,** la de no ceder aunque caiga la noche;
4) **la ética prometeica,** la que nombra un futuro posible y un porvenir por el cual jugarse (el desafío a los dioses por amor a los hombres, la que mantiene el coraje).

Las éticas se vinculan o conllevan distintas concepciones de eficacia;[7] por ello, en segundo término consideraremos que:

los proyectos no pueden reducirse a una cuestión técnica.[8]

[7] En efecto, la ética del elogio y la de la resignación integran los componentes propios de una concepción de eficacia económica a los de la eficacia político-clientelista, complementándolos con los criterios de una eficacia sistémica que busca la perdurabilidad de las instituciones a través de la adaptación al medio como modus operandi. Remitimos al artículo de Frigerio-Poggi, "Deconstruyendo la moda y construyendo instituciones educativas. Claves: gestión y proyecto", en revista *Limen*, Kapelusz (en prensa).

[8] Una cita para pensar: "La educación fue, desde luego, declarada 'prioridad nacional' ... la 'revalorización' no reemplaza la pasión sino su pérdida. La libido del Estado ha desinvestido a la escuela. No dándole ya crédito, le concede créditos. Funesto contratiempo... La Educación nacional plantea al Estado seductor un problema de gestión (de los créditos y los 'recursos humanos'), no un problema de conciencia, y esto porque ya no está en su inconsciente. Ya no es una esperanza colectiva sino un remordimiento burocrático; tampoco una misión histórica sino un problema social sin solución, entre otros, que el Estado arrastra como una cruz. Toma 'medidas' y hace votar ampliaciones. Pero a la noche ya no sueña con él. Cabe creer que la técnica dirige hasta los fantasmas". (R. Debray, op. cit., 1995, págs. 87 y 88.)

4. ABRIENDO SIGNIFICADOS A LA NOCIÓN DE PROYECTO INSTITUCIONAL

Despejado este encuadre y con la idea de que las afirmaciones anteriores constituyen el referente de cada una y de todas las proposiciones siguientes, podemos avanzar considerando que el proyecto puede pensarse como:

- **la construcción de un espejo y de la imagen que en el futuro queremos ver reflejada en él.**[9]

Las instituciones educativas, las escuelas concretas, tuvieron que ver con una manera de expresar un proyecto social y a su vez de precisarlo y darle cuerpo en una arquitectura institucional.

Proyecto institucional puede entenderse entonces como:

- **la manera en que el proyecto social adquiere, en contextos de acción específica,[10] rasgos de identidad propios, según el modo en el que se lo interpreta y se inscribe en una historia.**

Es posible que, para algunos, la educación esté demasiado presa de su forma escolar. Si esto fuera cierto sería necesario pensar la disolución de las formas escolares o bien su resignificación. Ahí intervienen los proyectos, como facilitadores de resignificación; por ello también se los puede entender como:

- **"contratos" que involucran a los actores y a los destinatarios de la institución.**

Sin embargo, los proyectos no alcanzarían para crear una realidad más confortable si simultáneamente no se avanzara en la definición de una pedagogía pública al tiempo que se definieran nue-

[9] Es importante aclarar que entre la imagen proyectada en el espejo y el "proyecto que se va construyendo" caben los matices, las diferencias, que dan cuenta de la distancia, mayor o menor, entre la imagen y la realidad construida.

[10] Recuperamos aquí el significado que M. Crozier da al contexto de acción específica, como establecimiento, como organización.

vas formas y fondos escolares (se solicita leer "fondos" escolares en todos los registros: forma y fondo para destacar la figura de la escuela en el marco de otras instituciones sociales; fondos en el sentido de inversiones; formas y fondos como continente y contenido indisociables y de significación recíproca).

Por ello el proyecto es, desde su origen: a) una propuesta de matriz de aprendizaje institucional,[11] b) una representación simbólica de la cultura escolar y c) un contenido.

Los modos en que se "inventa" el proyecto, en que se lo define, se lo pule, se lo concreta cotidianamente, se lo transforma y se lo evalúa constituyen contenidos de la institución educativa y, como tales, son una práctica enseñante.

Actividad:

A continuación le proponemos un punteo de lo que en los discursos y en las prácticas, o según ciertas prácticas, el proyecto potencialmente "es" o "puede ser". Si bien sostendríamos cada una y todas las premisas incluidas, usted puede encontrar que alguna de ellas o todas no son compartibles. La lista no implica jerarquía, no es completa ni se postula como excluyente. Le proponemos que la lea y que justifique, según su opinión, cada una de las afirmaciones que para usted señalan características singulares de un proyecto, descartando momentáneamente aquellas cuyos significados no le parezcan sólidos.

Un proyecto, entre otras cosas, es:

- *un diseño que coherentiza;*
- *un acuerdo de trabajo;*

[11] En diversos textos anteriores hemos hecho referencia al concepto de matriz de aprendizaje institucional, entendida como el modo en que los aspectos organizacionales y curriculares se entrelazan y constituyen contenidos que toda institución transmite al conjunto de actores que en ella transitan.

- *una movilización de los actores alrededor de ciertas prioridades;*
- *una apertura de cada establecimiento para hacerlo protagonista de una propuesta de construcción de lo local;*
- *una estrategia para mejorar la vida cotidiana de los que allí estudian y enseñan;*
- *un encuadre del trabajo institucional;*
- *una manera de participar en la construcción de la "arquitectura" escolar;*
- *la creación de indicadores de pilotaje;*[12]
- *una seña de identidad institucional;*
- *un rasgo de identificación para los actores;*
- *una voluntad colectiva;*
- *la expresión de deseos de un colectivo institucional;*
- *la interpretación, en cada contexto de acción específico, de las propuestas de macropolítica;*
- *una metodología para la definición y construcción colectiva de micropolíticas institucionales;*
- *una política institucional;*
- *una metodología que acuerda a los educadores un papel determinante;*

[12] Pilotaje aparece en el diccionario de la lengua española como "la ciencia o el arte del piloto". Piloto, a su vez, se define como "el que entiende y ejerce el arte de dirigir un buque determinando su dirección y los rumbos que debe seguir para trasladarse al punto de su destino".

- *una agenda;*
- *un trayecto entre pasado y futuro;*
- *un componente utópico y, simultáneamente, organizador de cotidianeidad;*
- *un "anticipador";*
- *un distribuidor de poder;*
- *una autorización para la diferencia;*
- *un elemento triangulador en las relaciones entre equipos de dirección y equipos docentes;*
- *la expectativa de un cambio real;*
- *un reconocimiento de la pluralidad de protagonistas y también su distinción;*
- *una manera de encontrar un terreno común entre los agentes y los usuarios;*
- *la sede de la articulación entre dos vertientes de análisis: la pragmática (que responde a un paradigma que valoriza la actividad concreta respondiendo a las preocupaciones de un sujeto preocupado por darse metas y medios para alcanzarlas) y la filosófica y cultural.*

A modo de aporte queremos consignar aquello que un proyecto ***no*** *es (o en lo que no debería convertirse):*

- una varita mágica;
- una receta;
- una metodología "neutra";
- una imposición;
- un mecanismo de control de micropolíticas;

- un elemento publicitario de un marketing educativo;
- una improvisación;
- una moda.

Por ello, si bien los incluye, un proyecto no puede reducirse nunca a una cuestión de formato, ni volverse una formalidad.

¿Puede usted completar la lista incluyendo otras afirmaciones y sus justificaciones?

Le solicitamos que después de reflexionar sobre esta propuesta ordene las premisas con la intención de definir por exhaustividad el significado de la palabra "proyecto". Ésta es una actividad que puede desarrollarse en equipo y convocar otras definiciones, permitir el despliegue de acuerdos y desacuerdos, explicitar los disensos y subrayar los significados compartidos. El requisito consiste en la fundamentación de cada argumento utilizado. Asimismo, también es conveniente que las diferentes personas que participen en esta actividad puedan discutir tanto las adhesiones como las discrepancias respecto de las definiciones propuestas.

¿Cómo llegar al proyecto? Desde un pre-texto, el de construir un conocimiento sobre la institución.

¿En qué consiste un proyecto en las instituciones educativas? En la creación de las triangulaciones necesarias para el despliegue de la especificidad.

¿Cuáles son los **obstáculos** más comunes que se encuentran?

- las visiones no coincidentes acerca del proyecto mismo, en particular acerca de las nociones de eficacia, eficiencia, gestión, calidad, tiempo;
- las historias previas (conocidas o desconocidas por los actores);
- las culturas institucionales escolares hegemónicas;
- la ausencia de encuadre;
- la ignorancia relativa a la propia institución o, en otros términos, la institución ignorada como objeto de conocimiento;

- las condiciones laborales (los salarios, la rotación del personal y la falta de permanencia en un mismo establecimiento) que obstaculizan la identificación con el proyecto institucional;
- las tensiones entre la autonomía institucional y las regulaciones propias del sistema educativo.

¿Qué ocurre cuando no es posible contrabalancear los riesgos?
Se pueden generar diversos escenarios, seguramente no deseables:

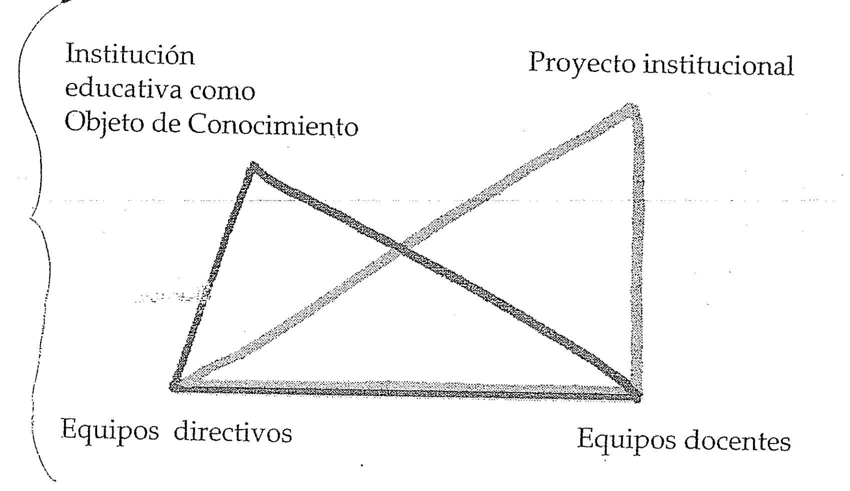
- la ritualización de los proyectos, su banalización o pérdida de sentido;
- el activismo proyectista;
- una concepción restringida de la eficacia;
- la preponderancia de cambios del tipo 1 por encima de cambios de tipo 2.[13]

Si los riesgos no pueden ser abordados y superados el proyecto pierde su potencial movilizador como noción vehiculizadora de deseos y posibilitadora de realidades distintas.

5. ACERCA DE DOS QUE COMIENZAN A CONOCERSE: EL PROYECTO INSTITUCIONAL Y EL ANÁLISIS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

¿Qué conlleva la realización de un proyecto? Momentos previos, memorias y capacidad de inventar futuro. En este texto nos ocuparemos de desarrollar un "pre-texto" del texto del proyecto. Nos referimos a la necesidad de establecer esa particular triangulación entre

[13] Watzlawick y otros, desde la corriente sistémica, distinguen entre dos modalidades de cambio: el cambio 1 es aquel que se realiza en el interior de un sistema, el cual permanece inmutable en tanto sistema; el cambio 2 es, por definición, un cambio del cambio, es decir que su aparición afecta al sistema mismo y lo transforma; en este sentido implica un salto lógico o una discontinuidad. En Watzlawick y otros: Cambio, Barcelona, Ed. Herder, 1985.



Por supuesto, cada vértice abre la posibilidad de triangulaciones, necesarias para complementar los triángulos centrales propios de la especificidad de la escuela.

El análisis de las instituciones educativas[14] (AIE) se propone como:

la construcción de un saber sobre la institución educativa;

se trata de un saber para:

entender presentes y bosquejar futuros, es decir, un saber para proyectar.

[14] Un antecedente de este texto puede hallarse en M. Poggi y G. Frigerio: **El análisis de las instituciones educativas: una lectura de la cotidianeidad escolar**, FLACSO, Serie Materiales de Formación N°4, 1991. Por otra parte, también pueden rastrearse algunas temáticas relacionadas con las que desplegaremos en este libro en G. Frigerio y M. Poggi: **La supervisión: instituciones y actores**, Buenos Aires, MEJ-OEI, 1989, G. Frigerio y otros: **Las instituciones educativas. Cara y ceca**, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1992, en G. Frigerio (comp.): **De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección**, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1995, y M. Poggi (comp.): **Apuntes y aportes para la gestión curricular**, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1995.

Saber, sentido y significado son palabras que se remiten mutuamente, del mismo modo que, como nos señala Morin, existe una estrecha relación entre **el conocimiento de la organización y la organización del conocimiento.**

¿Hay un vínculo entre el conocimiento de la organización y la organización del conocimiento? Tanto la afirmación del epistemólogo como la pregunta que la retoma merecen ser tratadas.

Hemos destacado en otros trabajos que frente a los territorios los viajeros y los residentes proceden a componer distintas figuras del saber:

a) El saber que deriva del análisis que **espontánea e intuitivamente** efectuamos de aquellos establecimientos en los que llevamos a cabo nuestras acciones (análisis no siempre sistemático ni explícito para nosotros mismos), de carácter no sistemático, no necesariamente formalizado o formalizable, orienta de hecho las prácticas cotidianas. Decíamos en algún lugar: **saber no sabido, o saber a tientas.**[15]

b) El saber que resulta de una **intención de aprehender características del objeto** y que, para el análisis, se propone definir un marco teórico determinado, construir un saber sobre las instituciones educativas a fin de sostener la toma de decisiones que generalmente se plasma y se concreta en las prácticas cotidianas. También sobre esto hemos avanzado en otros trabajos, en los que nos referimos al **saber a sabiendas.**

Es aquí donde el análisis de las instituciones educativas encuentra su anclaje, referencia y despliegue.

c) El saber que resulta de la **necesidad de contar con conocimientos acerca del funcionamiento de un sistema o subsistema.** Se trata de un análisis que puede integrar elementos del AIE pero que se propone descubrir, **para un conjunto de instituciones,** tanto las tendencias compartidas como los rasgos propios y de diferenciación, considerando a ambos como elementos indispensables para la toma de decisiones para el conjunto.

[15] Véase al respecto G. Frigerio en Cara y ceca, en Frigerio (comp.): De aquí y de allá, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1995.

Esta perspectiva abarca un grupo de establecimientos y el análisis los considera como unidades y como componentes de una trama.

Cada nivel de análisis tiene sus propias exigencias, requisitos y responsabilidades, así como sus propias estrategias y alcances metodológicos.

6. EMPEZANDO A PENSAR EN CLAVE DE AIE

A lo largo de estas páginas nos importa desplegar esos rasgos para el **análisis de las instituciones educativas (AIE)** vinculando el AIE con la noción y la puesta en práctica de proyectos.

El AIE se propone:

a) como un insumo, una base, un soporte de numerosos proyectos.

Al mismo tiempo puede decirse que:

b) la realización de un AIE es un proyecto en sí mismo.

Tener presentes algunos de los aportes del AIE facilita cierta sistematización y profundización en el análisis espontáneo e intuitivo de nuestras instituciones y prácticas. Por otra parte, numerosas categorías del AIE constituyen aspectos significativos que se incluyen en todo proyecto. A su vez, el tercer grupo de saberes (acerca de un sistema o subsistema) requiere la inclusión de los saberes del AIE.

Entendido coyunturalmente, el AIE implica construir una "instantánea-panorámica" sobre la institución, sus territorios internos, el posicionamiento de los sujetos (actores y espectadores), las tramas que los agrupan, los obstáculos que enfrentan y que los enfrentan y los compromisos que asumen. Esta panorámica permitirá poner en evidencia, además, aquellos compromisos institucionales que aún no han encontrado un responsable.

La institucionalización del AIE, es decir la propuesta de integrar a la cotidianeidad prácticas de lectura institucional, remite a

una modalidad de cultura escolar en la que se instaura e instituye una preocupación por mantener interrogantes, evitar certezas y dar cuenta de los cambios que la dinámica de cada contexto de acción específico imprime a los actores, y también del modo en que estos últimos moldean cotidianamente las organizaciones (y en consecuencia la organización del conocimiento).

Morin diría que la organización depende de un observador y por ende de un sistema de interpretación.

Un intérprete es aquel que logra justamente interpretar, entender, comprender, asir el sentido de discursos y prácticas en su interacción; también podría decirse que un intérprete es un adjudicador de sentido que necesita que su "versión" posea y ofrezca justificación.

Como toda producción este texto se propone como un material de intercambio. Interactivo entre las instituciones reales que conocemos y las representaciones que de ellas tenemos en la memoria. Interactivo entre la institución concreta en la que usted trabaja, usted (a su vez y simultáneamente lector, actor e intérprete). Interactivo entre el marco de referencia que se deconstruye y construye con cada aporte y las prácticas profesionales personales y del colectivo.

Por ello, de ningún modo los conceptos, categorías y elementos planteados a lo largo de este texto deben considerarse exclusivos ni excluyentes; **en el marco de referencia, para la construcción de un saber acerca de las instituciones, los intersticios siempre solicitan las propuestas de un lector-actor y las tramas ofrecen la posibilidad de tejer otras texturas.**

II REQUISITOS PARA EXPLORACIONES Y REGISTROS

"... aquello que buscaba era siempre algo que estaba delante de él, y aunque se tratara del pasado era un pasado que cambiaba a medida que avanzaba en su viaje, porque el pasado del viajero cambia según el itinerario cumplido, no digamos el pasado próximo al que cada día que pasa añade un día sino el pasado más remoto. Al llegar a cada nueva ciudad el viajero encuentra un pasado suyo que ya no sabía que tenía: la extrañeza de lo que no eres o no posees más te espera al paso en los lugares extraños y no poseídos". (I. Calvino)[1]

1. ACERCA DEL EXTRANJERO COMO REQUISITO METODOLÓGICO

Viajes y viajeros. Así concluimos el capítulo anterior cuando dejamos "abierto" un posible encuentro con lo extranjero.

[1] I. Calvino: *Las ciudades invisibles*, Barcelona, Minotauro, 1974, pág. 38.

Cuando nos encontramos[2] con un extranjero nos confrontamos, de hecho, con alguien a quien no hemos visto ni conocido anteriormente. Sabemos poco o nada acerca de él y también desconocemos cuánto (poco o mucho) puede conocer él acerca de nosotros. Podemos toparnos con este extranjero en nuestro país o en su país (lo cual abre la pregunta sobre quién es el extranjero: él o nosotros) o en otro territorio (ni el suyo ni el nuestro).

De alguna manera el extranjero trae a nuestra cotidianeidad algo del "país del otro", algo del orden de una relación de des-conocimiento, que invita a la aventura, a la incertidumbre, a un deseo de conocer más o a un temor a lanzarse a lo no-conocido.

Un extranjero puede ser tanto una persona como un lugar o un "territorio" del conocimiento. Así, podemos considerar extranjero:

- a algún personaje, histórico o actual, real o ficticio, protagonista o actor secundario;
- un lugar geográfico, próximo o lejano, real o inventado, común o exótico, amistoso o adverso;
- un ámbito del conocimiento, científico-académico o cotidiano, el saber perdido o encontrado, transmitido o construido, integrado o parcelado, escolar o mundano; o de la matemática, o de la lengua, o de la física, o de la biología (usted puede agregar todas las disciplinas que desee).

La institución educativa, ese espacio y esa arquitectura que recorremos casi todos los días del año, que es nuestro ámbito de trabajo, donde nos encontramos con otros (en múltiples sentidos), muchas veces puede adquirir un contorno familiar, tan familiar que se vuelve obstaculizador de la inclusión de lo extranjero.

¿Qué nos permite recuperar la figura del extranjero o una cierta idea de "extranjeridad"? Exploremos esta noción y algunas ideas asociadas con ella:

- el extranjero puede ser considerado el extraño, el diferente, el otro;

[2] Recordamos aquí que el término "encuentro" remite tanto al acto de encontrarse, [illegible] es decir de coincidir y de convenir, como de choque y oposición.

- el extranjero es aquel que en numerosas ocasiones requiere una negación para su definición: es el que no forma parte de un grupo, de una nación;
- el extranjero ejerce en ocasiones una suerte de fascinación; en otras, algún tipo de rechazo; puede ser tanto el desconocido por-conocer como el adversario sobre el cual se quiere conocer poco;
- el extranjero puede introducir novedad, cambio, innovación a partir de su propia "extranjeridad".

Al respecto, I. Chambers afirma que

"en la mirada oblicua del migrante que atraviesa el territorio de las metrópolis occidentales existe la insinuación de una metáfora. A través de los vastos y múltiples mundos de la ciudad moderna, también nosotros nos convertimos en nómades a lo largo de una migración que cruza un sistema demasiado extenso para pertenecernos, pero en el que estamos plenamente involucrados: traduciendo y transformando lo que encontramos y absorbemos en instancias de sentido locales".[3]

Ahora bien, ¿qué se vuelve, o debe volverse, extranjero cuando se realiza un AIE?

Aquí se abren diversas posibilidades: debe volverse extranjera la propia institución, en tanto un objeto de conocimiento; también deben volverse extranjeros los conocimientos (en una institución del conocimiento) y los saberes (teóricos y prácticos) de quienes la gestionan y organizan y de quienes enseñan y aprenden. Se tratará, en consecuencia, de revisitar saberes, de analizarlos, de cuestionarlos, de sostener algunos y transformar otros.

Cuando una institución educativa se aventura en un AIE incorpora, de hecho, la figura de un viajero (o de varios) que es simultáneamente un extranjero a la institución. A partir de aquí podrían ser pensadas las complejas relaciones que pueden entablarse entre los actores de la institución y quien realiza un AIE.

[3] En I. Chambers: Migración, cultura, identidad, Buenos Aires, Amorrortu, 1995, pág. 30.

Se trata, pues, de pensar lo cotidiano y lo usual, lo trivial, de atreverse a bucear nuevos sentidos en prácticas consolidadas, de arriesgarse a recorrer la geografía y los espacios institucionales, la historia y las historias, las aulas, los otros salones y los patios, de volver a mirar a los actores con una mirada que simultáneamente pueda recuperar algo del orden de lo extraño y de lo familiar para

- volver extranjero lo familiar, lo cotidiano, lo próximo, lo inmediato, para pensarlo, analizarlo, y así
- asegurar la inclusión de lo novedoso y de lo extraño en lo cotidiano y familiar.

En otras palabras se trata de sorprenderse frente a algunas prácticas institucionales que toman la forma de "lo que se espera", de aquello que "se hace así porque hace años que lo venimos haciendo" o porque "está de moda" o porque "no sabemos cómo hacerlo de otro modo" o porque "nos lo exige el supervisor".

¿Por qué destacar esta noción de extranjero cuando se realiza un AIE? Centralmente, porque él vuelve interlocutores a los otros actores, los interroga en sus prácticas y se pregunta sobre las propias, al tiempo que se vuelve él mismo un interlocutor para los otros.

Adquiere un lugar diferenciado que le asegura, simultáneamente, extranjeridad y familiaridad para comprender la "interioridad" de una institución.

De este modo, se convierte en una figura que puede "descubrir" nuevos significados al interpretar lo obvio y lo cotidiano, al balancear en cuotas variadas la semejanza y la alteridad, al reconocer tanto ciertos rasgos de identidad que se mantienen más o menos constantes a lo largo de los años como además introducir otros a partir de la alteridad. En síntesis,

el extranjero, a modo de intérprete, orienta su tarea en búsqueda de los sentidos; en otros términos, se interroga, pregunta o se preocupa por interrogar a los otros actores de la institución educativa por los significados de las prácticas, solicita y busca sus fundamentaciones y avanza en consecuencia en el diseño de nuevas prospectivas, de futuros deseables y, además, posibles.

Para reflexionar

Un hombre de las letras, Héctor Tizón, en una entrevista que le realiza G. Speranza, afirma:

– ¿Qué lee con interés hoy?

– Leo con interés, desde siempre, los libros de viajeros, sobre todo de los viajeros que anduvieron por aquí. No me importa tanto lo que describen porque eso ya lo conozco, sino la cantidad de asombro que ponen en el relato. En general, los viajeros son outsiders *y tienen algo que envidio: la virginidad de la mirada".*[4]

¿Cómo puede usted relacionar este fragmento con lo que venimos afirmando respecto de la extranjeridad y el AIE?

Se anunció anteriormente la idea de intérprete y, con ella, la de interpretación de los diversos y múltiples significados que pueden asignarse a las prácticas de los actores en las instituciones educativas.

Umberto Eco afirma al respecto que "tanto el detective como el científico sospechan en principio que algunos elementos, evidentes pero en apariencia insignificantes, pueden ser indicio de otra cosa que no es evidente y, sobre esta base, elaboran una nueva hipótesis que hay que comprobar".[5]

Es decir que podemos entender el AIE como un tiempo para la escucha y un tiempo para la mirada que permiten asegurar un tiempo de proyección y un tiempo de acción.

¿Pero qué se ha vuelto obvio, familiar y cotidiano en las instituciones educativas? ¿Por qué es necesaria una mirada extranjera a ello? ¿Cómo avanzar con cierta seguridad y con algunos recau-

[4] Graciela Speranza: **Primera persona. Conversaciones con quince narradores argentinos**, Buenos Aires, Ed. Norma, 1995, pág. 31.

[5] Umberto Eco: Int[illegible]retación y sobreinterpretación, Cambridge, Cambridge University Press, 199[illegible], [illegible]. 5[illegible].

dos y cuidados hacia las instituciones y los actores? Avancemos paso a paso, intentando contestar estos interrogantes.

Para reflexionar

Desde la literatura Edgar Alan Poe y Arthur Conan Doyle, entre otros, a través de los detectives creados por ellos, han puesto en evidencia que nada se vuelve más engañoso que un hecho obvio. En "La carta robada", de E. A. Poe, podemos encontrar el siguiente párrafo:

> *"– Hay un juego de adivinación –continuó Dupin– que se juega con un mapa. Uno de los participantes pide al otro que encuentre una palabra dada: el nombre de una ciudad, un río, un Estado, o un imperio; en suma, cualquier palabra que figure en la abigarrada y complicada superficie del mapa. Por lo regular, un novato en el juego busca confundir a su oponente proponiéndole los nombres escritos con los caracteres más pequeños, mientras que el buen jugador escogerá aquellos que se extienden con grandes letras de una parte a otra del mapa. Estos últimos, al igual que las muestras y carteles excesivamente grandes, escapan a la atención a fuerza de ser evidentes, y en esto la desatención ocular resulta análoga al descuido que lleva al intelecto a no tomar en cuenta consideraciones excesivas y palpablemente evidentes. De todos modos, es éste un asunto que se halla por encima o por debajo del entendimiento del prefecto. Jamás se le ocurrió como probable o posible que el ministro hubiera dejado la carta delante de las narices del mundo entero, a fin de impedir mejor que una parte de ese mundo pudiera verla".*[6]

¿Qué relación puede encontrarse entre la alusión a los mapas en este párrafo y lo presentado en el capítulo 1?

¿Cómo puede vincularse lo que Poe denomina "lo evidente que no obstante se oculta a nuestros ojos" con el lugar de la familiaridad y de la extranjeridad que se plantea aquí?

[6] Edgar Alan Poe: *Cuentos II*, Ma[illegible] Ed. Alianza, págs. 530 y 53[illegible]

2. ¿CÓMO EXPLORAR? ¿CÓMO ANALIZAR?

El AIE debe ser entendido como un proceso que se extiende en el tiempo y que comprende diversas etapas. En otras palabras, es necesario adentrarnos en **los tiempos del AIE.**

Antes de avanzar en esas etapas es importante hacer algunas aclaraciones, es decir, introducir algunos requisitos[7] y condiciones para el AIE.

Primer requisito: la intencionalidad

Éste es un requisito fundamental, ya que el AIE debe explicitar el **para qué**, es decir, sus propósitos.

El AIE no puede ser algo que se realice "per se", por el simple hecho de hacer un análisis, sino que conlleva el propósito general de generar estrategias de mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en una institución educativa. Este propósito general encontrará traducciones puntuales en cada institución.

Segundo requisito: la definición de los actores que realizan el AIE

¿Quién o quiénes aportan la extranjeridad? En otros términos, ¿quién o quiénes realizan un AIE?

En primer lugar es importante aclarar que el AIE requiere un trabajo en equipo. La complejidad de las instituciones educativas exige la complementación de múltiples miradas y escuchas que sólo un equipo de profesionales puede aportar.

Si se trata de un equipo, éste puede ser tanto interno como externo. ¿Qué queremos decir con esta afirmación?

Puede ser interno, es decir, promovido, sostenido y realizado por los actores de la institución, porque se inquietan, se preguntan y responden sobre lo educativo; porque supone una mirada crítica y un alto grado de implicación de los actores en la tarea de re-pensar la cotidianeidad de la institución.

[7] El orden de los requisitos que se presentan a continuación no supone jerarquía o importancia. Por el contrario, las condiciones que se enumeran deben ser consideradas en su totalidad.

Aquí los equipos de conducción y los supervisores pueden salirse de un lugar que en numerosas ocasiones es visualizado como un lugar sitiado, el de la conducción,[8] para instalarse en el sitio del extranjero. Para ello se imponen algunas condiciones. En primer término, convertirse en viajero en la propia institución, ya que "viajar es reconocer una distancia, una diferencia que hace posible la experiencia".[9] En segundo lugar, colocarse casi en los límites de las fronteras institucionales.

El equipo, en cambio, puede ser externo, y en algunas ocasiones **debe** serlo, porque requiere "distancias", mayores grados de extranjeridad e independencia, tiempos para realizarlo, marcos de referencia para orientar las "lecturas", porque requiere metaevaluaciones sobre el proceso realizado.[10]

En uno y otro caso existe una cuestión insoslayable: **la exigencia de prácticas cuidadosas y rigurosas** (en términos metodológicos).

Tercer requisito: la delimitación del "recorte" del AIE

En las instituciones educativas no puede analizarse todo.

Si consideramos a las instituciones educativas como un objeto de conocimiento complejo, sólo pueden aprehenderse de ellas algunos aspectos, lo cual nos plantea la cuestión, también compleja, del "recorte" en el AIE y de las prioridades para la recolección de información y para su procesamiento.

Cuarto requisito: la gradualidad

Si reconocemos la imposibilidad de una aprehensión total de la institución educativa, la idea de **gradualidad** se vuelve imprescindible, ya que ella permite ir avanzando en una exploración cada vez más profunda de los aspectos de una realidad institucional.

[8] Sitiado por la infinidad de tareas a las que los directivos deben responder y por la diversidad de interlocutores que tienen que atender, lo cual hace que, en muchas ocasiones y parafraseando el cuento de Cortázar "Casa tomada", la agenda se vuelva una "agenda tomada".

[9] I. Chambers, op. cit., pág. 71.

[10] Al respecto puede consultarse A. Bertoni, M. Poggi y M. Teobaldo: **Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja**, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1995, y M. A. Santos Guerra: La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora, Málaga Ed. El Aljibe, 1993.

Quinto requisito: la variabilidad

La gradualidad se complementa con la noción de **variabilidad**[11] en las estrategias metodológicas para la recolección de información y para su tratamiento. En este sentido, diferentes metodologías permiten contrastar, complementar, combinar, matizar y profundizar datos recogidos a partir del uso de diversas técnicas.

Sexto requisito: la profesionalidad y el saber experto

Por último, la **profesionalidad** y el **saber experto** constituyen condiciones indispensables para asegurar prácticas responsables, éticas y cuidadosas hacia las instituciones y los actores. La profesionalidad no sólo exige instrumentos teóricos y técnicos (aunque por supuesto también los incluye) sino además una posición ética y una dimensión valorativa de quien toma a su cargo el diseño de este dispositivo.

A continuación avanzaremos en la presentación de algunas cuestiones centrales para pensar el "cómo" del AIE a partir de las etapas que lo integran:

a) la etapa de preparación,

b) la lectura institucional y el análisis propiamente dicho,

c) la devolución,

d) la puesta en acción y la evaluación,

e) la institucionalización.

[11] Algunas de estas cuestiones pueden ser profundizadas en M. Santos Guerra: Hacer visible lo cotidiano, Madrid, Ed. Akal, [illegible].

Es importante aclarar que aquí se trata sólo de presentar, con cierto orden cronológico, el desarrollo de etapas que desde el punto de vista metodológico no evolucionan en una forma lineal ni ordenada.

a) La etapa de preparación

Esta etapa incluye actividades que hacen que una institución educativa sea receptiva para efectuar un examen de ella misma e integra diferentes momentos: la iniciativa y la negociación.

El lanzamiento de la iniciativa implica la idea de emprender un examen en el interior de un establecimiento. Es necesario iniciar la negociación, es decir el proceso a través del cual se deciden los temas que se abordarán, la delimitación de los responsables del AIE, la participación de los actores y la definición de los interlocutores.

En esta etapa se torna fundamental la toma de decisiones con respecto a proceder, o no, con las siguientes. Los indicadores que deben tomarse en cuenta para esta decisión son la creación de un clima institucional propicio al AIE, la disponibilidad real de tiempo para realizarlo y la implicación de los actores en un proceso de esta naturaleza.

En caso de continuar con las siguientes etapas será necesario formular de modo explícito un contrato que regule las acciones futuras. Será importante establecer un calendario indicativo, las acciones y metodología previstas, los grupos de actores o clases institucionales implicados en el AIE, las modalidades de evaluación y reajuste, los estilos de circulación y divulgación de la información relevada y analizada y, si fuera pertinente, las modalidades de revisión o renovación del contrato.

b) La lectura institucional y el análisis propiamente dicho

Durante el transcurso de esta etapa se abordan los aspectos organizacionales y pedagógico-didácticos del establecimiento que se hayan acordado en la etapa anterior. La fase podrá completarse con un análisis complementario más profundo de los aspectos

considerados clave, así como del modo en que se articula el conjunto, dando a cada institución un carácter especial y específico.

Durante esta fase, así como durante la del análisis propiamente dicho, es imprescindible la planificación de las actividades a efectuar y sus responsables.

Pueden utilizarse distintos instrumentos de recolección de información para obtener datos de los distintos actores acerca de los aspectos y situaciones considerados relevantes y significativos por ellos.

Los diferentes instrumentos que pueden emplearse son, a modo de ejemplo: entrevistas, observaciones,[12] encuestas y cuestionarios, documentos, pruebas de evaluación, etcétera.

Estos instrumentos pueden ser utilizados para indagar acerca de cualquier aspecto de las prácticas institucionales, ya sea en lo concerniente a la dimensión organizacional o a la dimensión pedagógico-didáctica, considerando además que ambas se hallan estrechamente relacionadas y que, en numerosas ocasiones, sólo pueden ser diferenciadas a los fines del análisis.

Es importante fijar las prioridades con el objeto de facilitar el diseño de los instrumentos y su pertinencia en relación con los recursos humanos, temporales y materiales disponibles.

Un aspecto importante a tener en cuenta es que del análisis deberá surgir la cultura escolar[13] y la matriz de aprendizaje institucional que el establecimiento escolar propone explícita o implícitamente a quienes forman parte de él: autoridades, docentes, alumnos, personal no docente y otros.

Recordemos que la institución constituye un espacio formador puesto que define las estructuras de participación según los roles, transmite concepciones sobre el trabajo escolar y las tradiciones pedagógicas, estructura el tiempo y el espacio escolar, caracteriza el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc., no sólo a partir de las tareas formalmente asignadas como propias sino también a través de toda la organización institucional y de los procesos de interacción propuestos por ella.

[12] Al respecto puede consultarse el capítulo sobre la observación en M. Poggi (comp.), op. cit., 1995.

[13] Recordamos al lector que el capítulo 2 de Cara y ceca aborda la definición de las culturas institucionales escolares y los diversos tipos que pueden encontrarse en las instituciones.

Una vez relevado el conjunto de datos es necesario emprender la tarea de analizarlos, encontrarles un significado, hallar líneas que "hilvanen" la información y encontrar un modo de integrarla y articularla,[14] para evitar el riesgo de "perderse" frente al caudal de juicios, opiniones y representaciones de los actores, de observaciones y producciones de los diferentes integrantes de la institución.

La credibilidad es un aspecto clave al que el tratamiento y el análisis de la información deben prestar una atención cuidadosa. Credibilidad implica que entre los datos recogidos en la investigación y la realidad estudiada debe existir cierto isomorfismo, es decir, una relación que permita establecer "hilvanes" entre una y otra.

El tratamiento y el análisis de la información[15] permite un proceso de "ida y vuelta" con la realidad institucional "recortada" en el trabajo de campo, a través del cual se contrastan, o por el contrario convergen, diferentes visiones, a la vez que se crean nuevas significaciones en torno a la institución evaluada.

Es necesario ser cuidadoso de modo de evitar el riesgo de perder la visión global de la institución escolar frente a la heterogeneidad de la información relevada y por la diversidad y gran "apertura" de los datos.

Por ello es preciso recurrir a distintas estrategias y recursos propios de la investigación, los cuales constituyen formas de resguardo y cuidado en el tratamiento de la información.

Los procedimientos analíticos

Constituyen medios sistemáticos de procesar los datos y la información y se combinan con los procesos de teorización,

[14] Es importante señalar que no existe una separación estricta entre los momentos de obtención o recolección de datos y el momento de analizarlos. En este sentido es posible afirmar que mientras se observa se realiza un primer análisis e interpretación de los datos. Por otra parte, durante el proceso de análisis también aparecen nuevos datos, así como cuando se redacta un informe, y especialmente a partir de las lecturas que de él efectúan los sucesivos lectores, se producen nuevas comprensiones que enriquecen la lectura y el análisis realizado.

[15] Para la ampliación de este punto puede consultarse, entre otros: M. Colás Bravo y L. Buendía Eisman: **Investigación educativa**, Sevilla, Ed. Alfar, 1992, T. Cook y Ch. Reichardt: Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa, Madrid, Ed. Morata, 1986, y M. A. Santos Guerra, op. cit., 1993

entre otros. Para no caer en tecnicismos, describiremos brevemente sólo los procedimientos utilizados en esta investigación en particular:

- la **reducción pertinente de datos**, que supone seleccionar, focalizar, abstraer y reprocesar los datos "brutos", de forma cualitativa o cuantitativa, para extraer conclusiones o hipótesis de trabajo provisorias;

- la **extracción de conclusiones**, las que se concretan cuando se constatan ciertas regularidades y patrones que se articulan con categorías teóricas.

Por otra parte, para asegurar la credibilidad de la información relevada a la que nos referimos anteriormente es necesario recurrir a los procedimientos denominados de triangulación, la cual se caracteriza por combinar distintas metodologías y analizar los datos desde diferentes ángulos con el propósito de contrastarlos. De este modo, cada metodología permite revelar aspectos variados de la realidad estudiada.

La triangulación

Distintos especialistas se han referido a diferentes tipos de triangulación:[16]

- **metodológica**, que es la que hace referencia a la utilización de distintos métodos para el relevamiento de datos, de modo tal que las deficiencias de algunos métodos puedan ser compensadas a partir de los "puntos fuertes" de otros;

- **de sujetos**, mediante la cual se trata de comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra;

[16] No incluimos la triangulación espacial, denominada así en investigación, que observa y analiza las diferencias significativas en relación con las culturas y los lugares geográficos, porque es más apropiada para la realización de evaluaciones de funcionamiento de un sistema o de un subsistema (véase el nivel de análisis b en el capítulo 1) que para un AIE.

- **temporal**, por la cual se analiza un acontecimiento escolar desde el momento mismo en que sucede y desde el "antes" y el "después" del mismo acontecimiento;
- **interna**, que permite incluir la contrastación entre las visiones de los diferentes observadores-investigadores;
- **teórica**, a partir de la complementación y la contrastación de diferentes modelos teóricos (relativos a las instituciones educativas, a la comprensión de la interacción en el aula, a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por mencionar sólo algunos).

El análisis de los datos permite establecer algunas **conclusiones e hipótesis de trabajo**, las que deben ser consideradas como **provisorias.**

Este carácter de provisoriedad es imprescindible en el estudio de realidades complejas como las instituciones educativas, las cuales se resisten a ser "atrapadas" en verdades definitivas y concluyentes.

c) La devolución

El propósito de todo AIE es aportar y construir conocimiento sobre escenarios concretos, sobre los actores que construyen sus tramas, sobre los espacios escolares, sobre los tiempos (los "cronometrables", los didácticos y otros) y sobre las relaciones pedagógicas. Ello requiere pensar también las estrategias para la **devolución** del conjunto de datos relevados y analizados en las etapas mencionadas anteriormente. Conviene plantear una cuestión central:

la información debe ser restituida a la institución educativa.

Y con ello cabe destacar que a partir del momento en que un informe comienza a ser leído y discutido por los diferentes actores de la institución se enriquece el AIE, porque permite contrastar las conclusiones y las hipótesis provisorias con los juicios de los integrantes de la comunidad escolar.

Acordar todo lo relativo a la devolución supone pensar y decidir sobre:

- el tipo de informe más adecuado para poner en circulación la información relevada,
- los actores de la institución que son destinatarios clave de la devolución,
- las modalidades y tiempos previstos para ella,
- la conveniencia de la divulgación hacia otros actores (padres, otras instituciones de la comunidad).

d) La puesta en acción y la evaluación

En función de los datos obtenidos en las fases precedentes, y de las instancias de devolución realizadas, es necesario tomar decisiones para **emprender estrategias de acción que impulsen cambios o transformaciones en distintos niveles y aspectos**: la organización del establecimiento escolar y las modalidades predominantes de gestión, los estilos de enseñanza y las modalidades de aprendizaje, los conocimientos enseñados, los materiales pedagógicos, etcétera.

Los actores institucionales estarán afectados en esta etapa según su relación con el área en la que se decida introducir innovaciones y se podrá abarcar un mayor o menor número de ellos según las acciones planificadas.

Para **sostener aun más y consolidar las acciones previstas**, durante la puesta en acción de las innovaciones, es necesario prestar particular atención a los siguientes aspectos:

- las modalidades de organización de la institución y sus actores,
- los profesionales que pueden efectuar un asesoramiento y orientación durante esta etapa,
- la elaboración, producción y adaptación de materiales (de orientación y de asesoramiento, de propuestas didácticas, etc.) que contribuyan a sostener el cambio propuesto.

Por otra parte, es imprescindible efectuar una evaluación de

las acciones, para valorar el impacto del AIE sobre el funcionamiento de la institución educativa, particularmente en aquellos aspectos que han sido objeto del análisis y para los cuales se implementaron distintas acciones. Esto requerirá el diseño de dispositivos de evaluación de procesos que acompañen la puesta en marcha de las acciones.

e) La institucionalización

El sentido del AIE radica en buscar caminos para que la institución pueda disponer de un saber sobre sí misma a fin de efectuar las reflexiones y emprender las acciones necesarias para su mejoramiento.

Si bien las acciones correspondientes al AIE se pueden llevar a cabo con intervalos entre ellas, diremos que la institucionalización se produce cuando la institución se vuelve sistemáticamente receptiva y alerta, se pregunta e interroga, es capaz de resolver sus problemas y conflictos; cuando puede llevar adelante actividades tendientes al mejoramiento de sus prácticas de forma permanente; cuando de manera continua las acciones del AIE son extendidas a otros aspectos del funcionamiento de la institución educativa que puedan haber sido detectados o llegar a detectarse en la escuela.

En otras palabras, el clima institucional se ha vuelto receptivo a las actividades del AIE, de modo que éste puede convertirse en **una actividad corriente en la institución.**

No obstante, también debemos alertar sobre algunos riesgos de la institucionalización:

- el AIE como un fin en sí mismo, cuando se vuelve la actividad central de los actores de una institución,
- la dilución del AIE, cuando deviene permanente en una institución y pierde su potencial dinamizador de las prácticas,
- su burocratización, cuando la actividad de análisis pierde su sentido para convertirse en un "trámite" que hay que cumplir.

Para reflexionar

Hemos mencionado a algunos autores de relatos policiales. Le proponemos ahora algunas citas para seguir pensando sobre el AIE, sobre la metodología presentada, sobre extranjeros y viajeros:

"Peirce sostenía que una hipótesis debe considerarse siempre como una pregunta y, mientras todo conocimiento nuevo proviene de conjeturas, éstas son inútiles si no se prueban en la investigación".[17]

"'No hay nada más engañoso que un hecho obvio', dice Holmes en 'El misterio del valle Boscombe'...El resultado es que, inconscientemente, empiezan a retorcer los hechos para que se adecuen a la teoría, en lugar de retorcer las teorías para que se adecuen a los hechos."

¿No nos alertan estas frases sobre los riesgos en los que a veces nos deslizamos cuando en las instituciones educativas (independientemente de un AIE) aventuramos opiniones sostenidas en las certezas que no dejan lugar a duda alguna; cuando tratamos de acomodar los hechos a nuestras creencias y nuestros marcos de referencia?

3. LOS ARCHIVOS: EL TIEMPO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN REGISTRO

Un sello, una marca, una huella, ocasionalmente un recuerdo, seguramente algunos olvidos, así se inscribe la historia de la institución en sus prácticas, en los actores que actualmente la pueblan y la habitan dándole a su vez una actualidad que necesitará, con el tiempo, constituirse en material de archivo.

No hay que confundirse, el archivo no remite solamente a una actividad supuestamente tediosa con documentos cubiertos por el polvo sobre cuyo contenido pesa la sospecha de inutilidad. Ésta es

[17] Las citas que se presentan a continuación han sido extraídas de T. Sebeok y J. Umiker-Sebeok, Sherlock Holmes y Charles Peirce. El método de la investigación, Barcelona, Ed. Paidós, 1987, pág. 48 y siguientes.

una representación que requiere, por otra parte, el honor de un sobresalto, la inquietud de una pregunta.

Algunos autores nos ayudan a reflexionar cuando afirman, por ejemplo, que:

> "La presencia no es el presente y la historia no es el pasado". (Le Poulichet)[18]

¿La historia no es el pasado? ¿Cómo es eso? Lacan nos aclara la idea:

> "La historia no es el pasado. La historia es el pasado siempre y cuando él haya sido historizado en el presente porque ha sido vivido en el pasado". (Lacan)[19]

Por lo tanto, pensar pasados es preguntarse sobre cómo los actores de la institución, que nos ocupa y nos preocupa, han historizado e historizan los hechos ocurridos. Es decir, cómo los hacen "presente" y cómo construyen "presente".

Podríamos decir que es fundamentalmente pensando en mañanas que es pertinente, hoy, preguntarse acerca de aquello que consideramos necesario registrar para poder pensar luego sobre lo hecho, analizar recorridos y volver a diseñar futuros.

Registrar, vale decir consignar, es una manera de significar y de facilitar a otros el acceso al sentido que hemos dado a la cotidianeidad.

Podríamos decir que en la institución todos los tiempos están juntos. Asimismo, es sumamente importante diferenciar archivo y memoria de nostalgia. El concepto de archivo conlleva necesariamente el de recuerdos, memorias y olvidos pero difiere del de nostalgia entendida ésta como esa idea, sensación y deseo de restaurar, en intentos reiterados, una situación originaria y pasada convertida en un tiempo y espacio que llaman al retorno (Jankelevich).

[18] Sylvie Le Poulichet: L'oeuvre du temps en psychanalyse, París, Ed. Rivages, 1994, pág. 21.

[19] J. Lacan: Le Séminaire, Livre I, París, Ed. Seuil 197?, pág. 1?.

Según Stephen W. Hawking:

> "El tiempo imaginario es indisociable de las direcciones en el espacio. Si uno puede ir hacia el norte dando media vuelta y yendo hacia el sur, de la misma manera, si en el tiempo imaginario se puede ir hacia adelante uno podría dar media vuelta e ir hacia atrás. Esto significa que no debería haber una diferencia mayor en las direcciones del tiempo imaginario. Por otra parte, nosotros sabemos que en el tiempo 'real' existe una enorme diferencia entre la dirección hacia adelante y la dirección hacia atrás. ¿De dónde viene esta diferencia? ¿Por qué nos acordamos del pasado pero no del futuro?"[20]

Acordarse del futuro quizá sea darse el tiempo para imaginarlo.

Mencionamos distintas palabras que pueden resultar claves en nuestro trabajo, como educadores, como directores, como sujetos, entre ellas:

- archivo,
- memoria,
- olvido.

Podríamos decir que las tres palabras son "escolares".

¿Quién no las ha escuchado sentado en los antiguos bancos de madera, en los comentarios previos o posteriores a las famosas "pruebas" o "exámenes" ("me acordé", "me olvidé", "sé que lo leí pero no me acuerdo", "se me borró de la cabeza")? Ya en otros espacios y en otros roles a veces aparecen formando parte de alguna pesadilla ("¿dónde lo archivé?", "el archivo no está completo", "eso ya se archivó", "estará en el archivo").

¿Quién no ha apelado alguna vez a estas palabras, en alguna ocasión para reclamarlas, en otras para quejarse, o simplemente por sufrirlas?

[20] Citado en Anthony Giddens: Les conséquences de la modernité, París, Ed. L'Harmattan. 1994, pág. [illegible]

Sin duda archivos, memoria y olvido son nociones vinculadas con historias institucionales, profesionales y personales. Empero, aquí también se las incluye por su relación con las actividades de enseñanza y aprendizaje. Antes de llegar a este punto les proponemos buscar, en las palabras, los sentidos.

Detengámonos en la palabra archivo.

Si nos solicitaran una asociación de palabras, ¿cuáles evocaríamos?

> Depósito. Desván. Mueble. Carpeta. Clasificación. Museo. "Rejunte". Vejestorio. Antigüedad.

¿Qué sensaciones podrían convocar?

> Tedio. Aburrimiento. Curiosidad. Desinterés. Misterio. Sorpresa.

Quizás algún lector haya tenido la posibilidad de hacer la prueba frente a alguna caja de viejas fotos encontrada al azar en algún rincón poco frecuentado de la casa. Al mirar las imágenes probablemente haya descubierto lo poco o mucho que sabía de la historia, se habrá re-encontrado con ciertos parecidos, se habrá inquietado ante figuras sobre las que nada sabía o poco le había sido contado.

Si la curiosidad fuera suficiente, la caja de imágenes podría constituirse en un **banco de datos**, en el inicio de un trayecto de búsqueda de historias y sentidos. La curiosidad no se justificaría solamente por un deseo de saber acerca del pasado sino además por la necesidad de entender la propia historia. La trama de vínculos, ofrecida por las fotos, sería una excusa para abrir páginas nuevas.

¿Sería concebible un hallazgo semejante en la institución?

Desde allá lejos y hace tiempo, hasta este tiempo próximo y propio, se desplegaron proyectos, sueños, otros ocuparon los lugares y fueron "marcando" el edificio simbólico de la memoria escolar.

Como los fantasmas de las películas de aventuras, que sólo tienen existencia en la ficción pero nos impactan cuando alguien nos ofrece su historia, los "otros", los "anteriores", los "antiguos" (co-

mo suele llamarse a los que ya no están en algunos lugares de América Latina) nos ofrecen un relato de la historia de la institución educativa.

¿Por qué importa recuperar el relato? Quizá por una vieja historia, tan vieja como la palabra archivo.

Es un filósofo llamado Derrida el que, entre otros, nos ofrece elementos para pensar cuando recupera el origen y sentido de la palabra archivo.

Archivo, nos dice,[21] proviene de una palabra de rara escritura:

> "arkhée", cuyo sentido concierne a un lugar (donde se aloja y se protege a la memoria); actividades (las de consignación, interpretación y ejercicio de la autoridad) y un pasaje (de lo privado a lo público).

"Arkhée" es una palabra tan vieja como "arcontes", que era el nombre que recibían los sujetos a quienes se confiaba la custodia, la guarda de los archivos y se les acordaba el poder de interpretarlos. Estos personajes tenían una importante función en la sociedad de aquellos tiempos.

Diferenciando y oponiendo otras figuras a la que se desprende de los personajes de Umberto Eco (los bibliotecarios de la novela *El nombre de la rosa*, celosos custodios que usaban su poder para censurar el acceso a las obras), Derrida se ocupa de considerar que:

> "la democracia efectiva se mide por un criterio esencial: la participación y el acceso al archivo, a su constitución y a su interpretación". (pág. 15)

¿Por qué importa recuperar el relato? Ésta es una pregunta que nos formulábamos apenas unas líneas atrás.

En otros trabajos hemos mencionado el señalamiento de Castoriadis acerca de que los nuevos órdenes simbólicos se construyen sobre los restos de los órdenes simbólicos anteriores.

Esto significa que una escuela distinta, la escuela de nuestros sueños, la que proyectamos en borrador y tratamos de pasar "en

[21] J. Derrida: Mal d'archives, París, Ed. Galilée, 1995.

limpio" en las actividades concretas que llevamos a cabo todos los días, se levanta "sobre los restos" de una escuela anterior.

Esta escuela no sólo nos precede sino que además interviene activamente por ser el sustrato para la construcción de la novedad, es la escuela que no sólo transitamos como alumnos sino que también nos constituyó, junto con otras instituciones sociales, como sujetos.

La novedad –lo nuevo, lo que se ofrece como distinto de lo conocido– debe ser pensada dado que en materia de instituciones educativas y de formas escolares está siendo solicitada por los actores y las circunstancias. Empero, **la novedad no puede construirse sino sobre los archivos de las experiencias realizadas.**

No vale la pena reiterar los reclamos que se le hacen a la escuela (a veces sin mucha justicia, es cierto), los desafíos pendientes de otras épocas pero aún legítimos (la igualdad, la obligatoriedad entendida como la presencia y la permanencia real, en las instituciones educativas, de la población para la cual la obligación fue objeto de ley, la gratuidad que conlleva la obligación impuesta en las legislaciones) y los desafíos de hoy, cuyo sentido no siempre está claro y cuyas metas no son necesariamente consensuadas pero se imponen con la fuerza que determina la hegemonía con la que se presentan.

Sin duda es propio de los hombres soñar y querer realizar sus sueños y éstos suelen caracterizarse por ofrecer al sujeto deseante una realidad distinta.

Es propio de los hombres que el imaginario (que los caracteriza, diferencia e identifica como sujetos humanos) los impulse a construir otras cotidianeidades, a inventar otros objetos, a construir otras explicaciones sobre sí mismos, sobre el mundo, sobre la vida.

Es por ello que siempre hay algo que cambiar, una modificación por introducir, una novedad por instaurar, un algo nuevo por saber y un algo distinto que hacer.

Sin embargo, todos sabemos que con esta necesidad de "novedad" en los hombres reales y concretos la tentación por lo distinto suele convivir, al menos ocasionalmente, con una tendencia a perdurar, a reproducir, a reiterar.

Lo viejo y lo nuevo, lo conocido y lo por-conocer, coinciden en los sujetos y en las sociedades, su "con[illegible]encia" es la razón del [illegible]

despliegue de las tensiones que surgen de tendencias no coincidentes.

En las instituciones educativas, y en las formas escolares que se despliegan en ellas, estas tensiones generan no pocos conflictos.

III ANTICIPOS Y ANTICIPACIONES (un espacio de organización de la reflexión que no es un recetario)

1. ACERCA DE UN INSTRUCTIVO QUE NO ES TAL

> "Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a ese plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables...." (J. Cortázar: "Instrucciones para subir una escalera")

Un AIE podría interpretarse como una de las tantas "instrucciones para" que elaborara Cortázar[1] y que independientemente de su intención vienen a dejar al descubierto lo ridículo de toda formalización tecnocrática.

Sin embargo, la empresa de Cortázar va más allá y también implica que el lector se descubre a sí mismo pensando acerca de esos gestos cotidianos sobre los que creía haber perdido todo registro.

---

[1] [illegible] J. Cortázar: Historia de cronopios y de famas. [illegible] Cuentos Completos/1, Madrid. Ed. Aliaguara, 1994.

Por ende, recuperar la noción del orden de los gestos y crear nociones para darles palabras que tengan sentido para otros son consecuencias imprevistas de la lectura de los breves cuentos del autor de *Rayuela*, libro en el que, por otra parte, se había autorizado expresamente a cada lector a seguir su propio orden.

Algo semejante ocurre con el AIE. Las formalizaciones que se expondrán aquí defraudarían a todo buscador de recetas, aun cuando, para presentarlas, recurramos a la forma de cuadros, esquemas, simplificaciones que resultan de la necesidad de organizar, del límite del renglón, de la dificultad de decirlo todo (si todo fuera decible) y seguramente de nuestros propios recortes, que subrayan y priorizan ciertos aspectos por sobre otros.

Solicitamos que al leer las páginas siguientes el lector no se resista a la tentación de asociar y le sugerimos que se deje llevar por ella hasta encontrar justificaciones sólidas que sostengan otros sentidos o hasta cambiar de perspectiva en ausencia de ellas. De este modo cada uno podrá escribir lo que aquí esté ausente, agregar las nociones que no se hayan mencionado, quitar aquello que le parezca no pertinente.

Desplegaremos algunas de las cuestiones clave para realizar un AIE. En el caso de las nociones y conceptos que ya han sido tratados en otros materiales remitimos al lector a esos trabajos y le ofrecemos referencias bibliográficas para que pueda recurrir a ellas.

Si el lector nos autoriza un pedido le diremos que desearíamos que tomara ciertos recaudos, a saber,

el respeto, el cuidado, la seriedad de la búsqueda, la ausencia de prepotencia teórica, la necesidad de recurrir a la pluralidad de perspectivas y a la multi-referencialidad y la regla de exclusividad para el registro pedagógico-didáctico en la intervención.

Queremos que el lector sepa que nuestro enfoque, que solicita lo multidisciplinario para entender, incluye como cláusula de restricción:

toda intervención deberá realizarse en el registro pedagógico-didáctico, que es el propio de la institución educativa

Desde nuestra perspectiva, y desde el marco teórico que desarrollamos,

toda intervención que no sea respetuosa de la especificidad de la institución es, en un AIE, impertinente.[2]

Ahora sí, teniendo en cuenta que:

- cada tanto el territorio de lo social se encuentra parcelado por cercos[3] que marcan y delimitan el espacio de las instituciones;
- en cada parcela se levanta, por asignación de sentido de la sociedad, la construcción material, imaginaria y simbólica de una institución;[4]
- las instituciones suponen redes simbólicas socialmente sancionadas en las que se ponen en juego un componente funcional y uno imaginario;[5]
- en cada institución interactúan tres movimientos simultáneos: especificación, diferenciación, unificación;[6]
- en toda institución se desarrollan estilos de relación de los actores y la institución alrededor de **organizadores, elementos estructurales y estructurantes;**

[2] Esto no significa desconocer otras posiciones sino simplemente que, en el marco del AIE, tal como aquí lo presentamos, la opción por otra intervención sería interpretable como una ruptura de contrato, una invasión irrespetuosa en el terreno de lo privado. Por ejemplo, las intervenciones que involucran interpretaciones, ya sea en forma individual o grupal, no constituyen, desde nuestra perspectiva, una intervención que adopta el registro pedagógico-didáctico.

[3] Véase G. Frigerio y otros: **Currículum presente, ciencia ausente. La desinformación en la escuela media**, Buenos Aires, FLACSO, Miño y Dávila, 1992.

[4] Al respecto véase G. Frigerio y M. Poggi: op. cit., 1989, y G. Frigerio y otros: op. cit., 1992.

[5] En esta materia seguimos el pensamiento de Castoriadis. Estos aspectos fueron trabajados en G. Frigerio: "¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?", en D. Filmus (comp.): **¿Para qué sirve la escuela?**, Buenos Aires, Tesis/Norma, 1993.

[6] Acerca de territorios, cercos y movimientos remitimos a G. Frigerio (comp.), op. cit., 1995; G. Frigerio y M. Poggi, op. cit., 1989, y G. Frigerio y otros, op. cit., 1992

- la normativa es un organizador institucional;
- la institución educativa cuenta con la propuesta curricular, como norma y en consecuencia como organizador específico;
- la norma como organizador no construye "per se" la cotidianeidad. Las instituciones reales resultan del modo en que los actores, a través de las lógicas que les son propias, "leen", "interpretan" y se posicionan en las tramas normativas;
- el concepto de actor debe ser resignificado a partir del reconocimiento de su posición estratégica en el interior de la institución y de aquellos actores que, desde el exterior, están buscando otras maneras de definir su rol.

Ahora sí, decíamos, estamos casi listos para leer la institución.

2. PRIMERA PÁGINA O A MODO DE PRÓLOGO

¿Qué nos dice la institución sobre su función y sentido?

Deberemos buscar dónde se han explicitado los propósitos, intenciones y objetivos, en qué prácticas se concretan y luego encontrar la coherencia entre la formulación y la realización.

¿Cuáles son las tareas y actividades que se priorizan?

¿Quiénes participan en su definición?

Las actividades de una institución son múltiples pero pueden organizarse en tres grandes grupos: aquellas que se desprenden de la función específica, las que se requieren para el mantenimiento del sistema interno y las necesarias para la vinculación con el contexto. Las tres son componentes necesarios que requieren un delicado equilibrio: la ausencia de una de ellas, el sobredimensionamiento de alguna que no sea la específica, la valoración de las de mantenimiento del sistema interno, como la de una sobreadap-

tación al medio, generan una suerte de ruptura del equilibrio ecológico de la institución.

¿Cuáles son los logros y resultados buscados?

Para abordar esta pregunta será importante conocer qué concepción de eficacia subyace a las iniciativas que se adoptan, para comprender en qué marco se inscriben las acciones.

Seguramente esto conllevará la necesidad de una reflexión que no excluya a nadie (equipos docentes, padres, autoridades comunitarias locales, etc.). En muchos lugares será posible pensar en establecer un nuevo vínculo triangular: equipos directivos, comisiones de padres, equipos de conducción de la política local. En otras localidades los que debatan acerca de estos aspectos tendrán otros nombres.

Esta fase sin duda será enriquecedora pero reclamará los tiempos de un debate complejo. Será necesario definir acuerdos sin perder de vista la especificidad de la institución y sin limitarse a criterios cortoplacistas ni ceder acríticamente a presiones de un sector que desconozca la presencia de los otros.

Es importante conocer las diversas concepciones sobre la eficacia, ya que no da lo mismo una concepción que sólo considera criterios económicos y los extrapola a otros campos que otras posiciones que buscan integrar otras variables, dando cuenta de la complejidad del término. De cualquier manera, se trata de un concepto con múltiples significaciones que requerirá la explicitación de su definición toda vez que se lo utilice.

Para reflexionar

Sintetizamos, para pensar,[7] diferentes concepciones de eficacia institucional.

Concepción económica: indicadores económicos y nociones ta-

[7] G. Frigerio: **Los sentidos de la descentralización educativa**, Chile, 1995, y Frigerio y Poggi: "Deconstruyendo la moda y construyendo instituciones educativas. Claves: gestión y proyecto", revista *Linien*, Kapelusz (en prensa). En estos textos se retoman los aportes de E. M. Morin [illegible] organisation, Quebec [illegible] Ed. Gaëtan Morin, 1994.

les como productividad, rentabilidad, beneficio y competitividad constituyen términos que subraya esta concepción. El riesgo relacionado con ella consiste en colocar esos criterios como perspectiva excluyente.

Concepción social: *esta perspectiva destaca la importancia de las relaciones humanas. La armonización de los objetivos individuales y organizacionales, la moral del grupo, el grado de cohesión y conflictividad son indicadores clave. El riesgo de esta concepción radica en confundir los climas institucionales con los logros en términos de su especificidad.*

Concepción sistémica: *aquí se destaca la relación entre una organización y su entorno o contexto como un aspecto clave. El riesgo de esta concepción es el de hacer de la adaptación la razón de ser de todas sus acciones y buscar en la perennidad de la organización la manifestación de su éxito.*

Concepción política: *reconoce la multiplicidad de objetivos coexistentes en una organización, no siempre coincidentes, en muchas ocasiones contradictorios. En consecuencia, la organización puede ser entendida como un conjunto de coaliciones del cual emerge una como dominante y hegemónica para la determinación de los criterios de logro y de éxito. El riesgo que señalan algunos autores es la posibilidad de que desde esta concepción se trabaje para un "clientelismo". Por ello, enfatizan además la necesidad de pensar la eficacia en términos de justicia y de respeto por el otro.*

Concepción integrada: *desde esta perspectiva la eficacia se define como un juicio pronunciado por los múltiples constituyentes de una organización sobre los productos, los resultados o los efectos de los procesos organizacionales. Ahora bien, este juicio se sostiene en los valores axiológicos de los evaluadores y como tal es un constructo social. Definirlo objetivamente es una tarea sumamente difícil y por ello algunos autores advierten acerca del riesgo de olvidar los límites de los actores y del sistema axiológico que sustentan.*

Como es posible inferir a partir de las diferentes concepciones sintetizadas anteriormente, la eficacia no puede reducirse a una sola mirada puesto que es preciso integrar valores sociales, morales y éticos. De este modo se restituye la responsabilidad social y ecológica de las instituciones en una sociedad.

Un AIE intenta "captar" el criterio de eficacia "vigente" y actuante para comprender la manera en que logros y resultados se significan para la institución y los actores.

Se trata de establecer un vínculo entre:

definición de logros y resultados,

logros y resultados (buscados y obtenidos),

concepción de eficacia

para pensar: logros y resultados no buscados, no obtenidos, no incluidos.

¿Cuál es la lógica y la posición de los actores en la institución y frente a ella?

Como las funciones, los mandatos, las tareas, los logros y los productos resultan de la manera en que los actores los interpretan y despliegan colectivamente, todo AIE deberá comprender la forma en que se articulan los elementos "objetivos" con lo que se pone en juego en la subjetividad de los actores.

Además, un AIE busca aprehender las metodologías evaluativas elegidas por la institución ya que:

las metodologías evaluativas elegidas por la institución hablan por ella y dan cuenta de los principios de macropolítica y micropolítica que están en juego.

3. DANDO VUELTA LA PÁGINA. EXPLORANDO EL TERRITORIO Y BUSCANDO SENTIDOS

3. 1. La historia

En el capítulo anterior el lector se encontró con el concepto de "arkhée" y en el próximo encontrará el despliegue de problemas y conceptos relativos a la historia en las instituciones y a la historia de las instituciones.

En un AIE será cuestión de considerar, registrar y analizar registros acerca de:

momentos y proyectos originales
momentos y actas de fundación
núcleos pre-institucionales: los promotores
acontecimientos e hitos en la historia
mitos
el presente institucional
registros de los aconteceres
memorias escritas
memorias orales
vínculos con el pasado
imágenes de futuro

En todas esas instancias (y en aquellas que el buscador de sentidos considere necesario agregar, asegurándose previamente de la pertinencia de lo buscado) se intentará encontrar y comprender la manera en que se cruzan, entrecruzan, articulan o desanudan:

los aspectos "objetivos"
(encerrados en resoluciones, actas, disposiciones, etc...)

y

los aspectos "subjetivos"
(encerrados en los mismos textos e incluidos en los discursos y prácticas de los actores que reconstruyen la historia)

Una pista interesante para comprender la institución se encontrará en la presencia de recuerdos y en las omisiones u olvidos significativos.

El cuadro siguiente se propone como un organizador anticipado para ordenar ideas:

CUADRO 1

HISTORIA INSTITUCIONAL		
aspectos considerados	interpretación según los actores[8]	observaciones del extranjero

En lo que respecta a "actores" (la segunda columna del cuadro anterior) podrían abrirse distintas categorías:[9]

- actores presentes en la escena actual: directivos, docentes, alumnos, padres (padres que participan en distintas instancias institucionales y otros que no lo hacen), padres cooperadores, no docentes;
- actores que visitan o trabajan periódicamente en la institución sin tener residencia en ella (supervisores, por ejemplo);

[8] Se incluirá aquí a distintos actores.

Sugerimos algunas otras categorías en el punto 3. 6. de este capítulo.

- actores con influencia sobre la institución y los pobladores (autoridades, "notables", "padrinos", empresarios, etc.);

- actores que en otros tiempos poblaron la escena (ex alumnos, ex docentes, ex cooperadores, etc.);

- "vecinos" (aquellos que forman parte del entorno de la institución y que mantienen distintos tipos de relación con ella);

- usted podrá completar la lista, ampliar dentro de ella el abanico de los personajes, distinguir y agrupar categorías e imaginar cruces.

Las variables (y las versiones) pueden tomarse en una "instantánea" (un momento congelado), lo que permite una perspectiva **sincrónica**, o bien considerarse en su transcurrir, es decir incluyendo una mirada **diacrónica**.

3. 2. El contexto[10]

Un AIE incluye siempre al contexto como integrante del texto institucional, sólo que **no se limita a su descripción sino que incluye la lectura e interpretación que de él hacen los actores.** A su vez, intenta una **re-lectura** para captar los sentidos que se juegan en la institución. Sabemos que la misma institución evoca distintas representaciones.[11]

Buscaremos información significativa acerca del entorno institucional, entendiendo que dicho entorno incluye las variables

[10] En **Cara a cara** dimos cuenta de tensiones y contradicciones que están en el contexto y atraviesan y moldean la institución.

[11] Tomemos como ejemplo las visiones acerca de una escuela que por sus indicadores podría entrar en la categoría de "población de alto riesgo". Puede ocurrir, y de hecho ocurre, que la escuela se constituya para un director en una suerte de territorio ideal para el despliegue de iniciativas que se sostienen en la confianza en el otro y se basan en una concepción propia de las políticas de la justicia (sin convertirse en el espacio del mesianismo). Puede suceder entonces, y de hecho sucede, que la representación convoque otras afines de diversos actores. Si esto ocurre, esa escuela podrá desplegar un estilo de cultura institucional que produzca como efecto que los chicos [illegible] superen las [illegible] de las biografías sociales anticipadas a las que [illegible] condenados.

geográficas
económicas
socioculturales
históricas

e incorporando en el análisis:

las políticas sociales
y
las políticas educativas

Trataremos de incluir la versión de la mayor cantidad de actores sobre todas ellas.

Un posible cuadro a construir podría adoptar las siguientes características:

CUADRO 2

el contexto	
según el "extranjero"	según el "poblador"

3. 3. Las normas

En el capítulo V consideraremos en detalle las cuestiones relacionadas con el impacto de las normas en las instituciones, la posición de los actores frente a ellas y los elementos a considerar para elaborar normativas: todos estos aspectos [illegible] un mapa de valiosas informaciones para el AIE.

El lector también encontrará consideraciones acerca de los "contratos": los implícitos, los que se encuentran explicitados y los que exigen una explicitación urgente.

Para un AIE, la información cruzará tres dominios:

1) el de la **regla explícita, instituida** (textura, texto, intersticios),

2) el de la **regla subjetivada** (representaciones),

3) el de la **regla producida** en la institución[12] (que a su vez vuelve a considerar los aspectos anteriores).

Será necesario tener permanentemente presente la dinámica que se crea en la institución entre los cuerpos normativos y las lógicas de los actores.

El lector podría completar el cuadro 3 después de haber leído el capítulo V, incorporando las columnas y filas que le permitan volcar una clasificación significativa de aquellas variables que considere claves.

CUADRO 3

reglas, normas y lógica de los actores[13]

[12] En esta producción pueden participar distintos actores. Remitimos a lo trabajado sobre participación en **Cara y Ceca**, op. cit.

[13] Advertimos acerca del hecho de que las lógicas de todos los actores no necesariamente son coincidentes. Así podría ocurrir que la de los educadores [illegible] no necesariamente compartida en su totalidad por los padres u otros actores.

3. 4. Los espacios

"Los lugares que existen realmente en la tierra son susceptibles de una lectura continua, que es lo mismo que decir de múltiples lecturas, y casi lo mismo que afirmar que tales lecturas son siempre ambiguas y complejas. También poseen como característica una extraordinaria capacidad de cambio, que puede afectar al uso y casi siempre al tamaño de los mismos (...); cada lugar puede entenderse como una especie de juguete en potencia, que puede ser almacenado en la memoria y transportado a otros sitios, o utilizado para ocupar, durante algún tiempo, la atención consciente de otra persona." (Bloomer y Moore)[14]

En este texto sólo señalaremos, respecto de los espacios, algunos elementos que consideramos importantes:

- La institución educativa puede ser pensada, en su sentido más amplio, como un territorio específico del campo social[15] en el que se llevan a cabo actividades que responden a un **mandato.**[16]
- En ese territorio se despliega la construcción de la arquitectura material de cada organización (establecimiento), considerado como sede de un sistema cultural, simbólico e imaginario, tal como lo define Enriquez.
- Cada establecimiento puede ser pensado en términos de una **cartografía institucional.**[17]
- "El diseño arquitectónico se convierte (...) en una especie de **coreografía del encuentro entre diversos elementos** que, co-

[14] K. Bloomer y Ch. Moore: **Cuerpo, memoria y arquitectura**, Madrid, Blume Ed, 1983, pág. 119.

[15] G. Frigerio y M. Poggi, op. cit., 1989.

[16] Estos conceptos forman parte de lo presentado en G. Frigerio y otros, 1992, y fueron retomados y profundizados en G. Frigerio (comp.), 1995.

[17] Véase G. Frigerio (comp.), [illegible] éticos en la dimensión pedagógico-didáctica, M. Poggi (comp.), op. cit., 19[illegible].

mo sucede en la coreografía de la danza, no perjudica la vitalidad interna de cada uno de ellos en el proceso de expresar su afirmación colectiva." (Bloomer y Moore)[18]

Los edificios construidos pueden "reacomodarse", "reacondicionarse", "refaccionarse", "poblarse". Comienzan a existir algunas experiencias en las que el rediseño arquitectónico-material se lleva a cabo con una alta participación de los que allí asisten.[19]

A modo de síntesis diremos que un AIE se propondrá reflexionar acerca de:

CUADRO 4

La organización espacial	
espacios objetivos y mensurables	las maneras en que los actores se apropian de los espacios
(planos, equipamientos, distribución de zonas, aprovechamiento, etc.)	(cartografías institucionales y personales, la significación del espacio, etc.)

El "extranjero" podrá trabajar otras categorías y distinguir, en el entrecruzamiento de actores y espacios institucionales, aquellos que se posicionan o definen a sí mismos como:[20]

[18] **Cuerpo, memoria y arquitectura**, op. cit., pág. 118.

[19] Señalamos las actividades del Grupo Francés de Sociología de la Educación y en particular las iniciativas y actividades de Ma. Cl. Derouet [illegible]

[20] Quizás una u otra de estas categorías pueda [illegible] la posición que a veces adoptan algunos padres.

a) "Propietarios" del espacio escolar (reales o imaginarios). Son, o se creen, los "dueños del lugar" y como tales tienen una posición particular frente a los otros.

b) "Usuarios". Hacen uso de las instalaciones pero no tienen un vínculo de pertenencia con ellas (los hay de todo tipo: respetuosos, prepotentes, etc.).

c) "Clientes". Acuden a "comprar servicios", a "ser servidos". Mantienen un vínculo que incluye algo del orden de una diferencia con los que trabajan en la institución. Los hay de distinto tipo: exigentes, siempre quejosos, exigentes y agradecidos, despreocupados, etcétera.

d) "Co-propietarios" (reales o imaginarios). Incluimos aquí a todos aquellos que se consideran como "alguien con derechos y deberes", miembros de una "sociedad" o de un "grupo".

e) "Transeúntes". Se trata de los que están "de paso"; no suelen adquirir mayores compromisos con el lugar ya que partirán pronto.

f) "Extranjeros".[21]

Mencionamos anteriormente la noción de **cartografía institucional** y a continuación desearíamos retomar, en términos de espacios, algunas de las cuestiones que pueden conceptualizarse sobre los territorios y sus límites o bordes, es decir, sobre las **líneas de demarcación o cercos**,[22] o sea sobre

los cercos del territorio institucional
en relación con otras instituciones y con el contexto y

los cercos de los territorios "internos"
que se construyen en cada establecimiento.

[21] La figura del "extranjero" es explorada en G. Frigerio y M. Poggi: **La supervisión educativa**, Kapelusz (en prensa).

[22] G. Frigerio (comp.), op. cit. 1995

El concepto de cerco permite pensar no pocos interrogantes, como por ejemplo:

¿Qué caracteriza a una dirección de "puertas abiertas"? ¿Es necesario que una dirección sea siempre de "puertas abiertas"?

¿Cuáles son las figuras de los cercos para los distintos actores? ¿Coinciden la de los directivos con las de los cooperadores?

¿Por qué en algunas instituciones un director puede transitar libremente por las aulas y en otras esto se ve altamente obstaculizado? ¿Cómo es que esos territorios a veces aparecen sin puertas y otras con puertas cerradas?

El lector podrá formularse estos y otros interrogantes que remiten, en definitiva, a los cercos institucionales y sus modalidades.

Al respecto la noción de yo-piel que ha elaborado D. Anzieu[23] nos permitiría avanzar en esta línea[24] y definir algunas figuras posibles sobre los cercos institucionales (externos e internos).

Antes de avanzar en algunas de esas figuras conviene plantear algunas aclaraciones. Ninguna figura es en sí misma "buena ni mala", es decir, no se las puede considerar como figuras "sanas" o "patológicas" ya que deben entenderse en términos de:

- su sociogénesis en términos del contexto histórico y social,
- su génesis en términos de la historia institucional.

En otras palabras, que una institución adopte una modalidad u otra corresponde a circunstancias históricas que permiten explicar su configuración particular y no deben conducir a un etiqueta-

[23] Podrían citarse numerosas obras en las que se aborda esta noción. Las más importantes son: D. Anzieu: **Le Moi-peau**, París, Ed. Dunod, 1985 (hay traducción al castellano), D. Anzieu y otros: **Las envolturas psíquicas**, Buenos Aires, Ed. Amorrortu,1990 y D. Anzieu y otros: **Les contenants de pensée**, París, Ed. Dunod, 1993.

[24] Si bien recuperamos el concepto de yo-piel, no lo "tomamos" al pie de la letra en el sentido en que Anzieu lo elabora para pensar la piel como metáfora del yo, en tanto instancia del aparato psíquico, y para avanzar en el abordaje de algunas psicopatologías. No obstante, dicho autor tampoco lo reduce a una perspectiva individual, ya que en su segunda reformulación de los organizadores psíquicos grupales lo incluye como un organizador privilegiado que instaura las diferencias entre el exterior y el interior de un grupo [illegible] inconsciente. Lo imaginario grupal, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1986.

miento. En todo caso, algunas de estas figuras pueden entenderse como facilitadoras de los intercambios con los actores y entre ellos y con otras instituciones sociales y entre ellas, mientras que otras, si persisten por períodos muy prolongados como predominantes, se constituirán en obstaculizadoras de esos intercambios.

Distinguiremos las siguientes figuras:

a) **El cerco como membrana permeable.** Esta modalidad, caracterizada por las imágenes de retención y contención sin encierro, las de intercambios facilitadores y fluidos sin pérdida de especificidad, requiere una cuidadosa construcción por parte de los actores de una institución.

b) **El cerco como colador.** La imagen del colador permite pensar una textura que "deja caer" pero que también "retiene". Todos podríamos ejemplificar esta modalidad de cerco en relación con instituciones de alto "desgranamiento" o "retención". En la imagen se encuentran las figuras institucionales de agujeros considerables como los de una malla o tejido muy fino. En relación con esa textura, puede abordarse qué continente conforma la institución y qué contenidos contiene dicho continente, en otras palabras: qué se cuela, qué se escapa, qué se retiene.

c) **El cerco como caparazón.** En este caso se trata de cercos con un grado muy bajo de permeabilidad. Texturas rugosas, rígidas, duras, de mucha densidad y espesor son las imágenes que se corresponden con esta modalidad. Los intercambios parecen, en consecuencia, poco fáciles y poco factibles. Seguramente esta figura podría ejemplificarse en aquellas instituciones abroqueladas y encerradas en sí mismas que parecen impermeables a los tiempos y a las circunstancias. Empero, no olvidemos que esta figura puede haberse construido como una "defensa" en momentos difíciles.

d) **El cerco como pergamino.** Aquí la imagen pone en evidencia un particular estilo para la inscripción del tiempo y de los acontecimientos de una institución. Sin la rigidez de la figura anterior, se trata de instituciones bastante refractarias [illegible]

los intercambios con el afuera (en los múltiples sentidos de este "afuera") pero que conservan en su interior cierta flexibilidad y potencial: la imagen de las pasas de uva desecadas, que "perdieron" el jugo, que se encuentran "arrugaditas".

e) **El cerco "móvil y extensible".** Aquí lo que se [illegible] en juego es una modalidad de vínculo con el afuera y, lo que también puede ocurrir, con los grupos internos de la institución. Se trata de un cerco "tentaculoso". A la imagen de cierta elasticidad agrega la de aprisionamiento. Cuando nos encontramos con modalidades extremas de estas cualidades se produce el "estrangulamiento" de aquello que atrapa.[25]

f) **El cerco como escudo biológico.** Si se la comparara con el sistema inmunológico de un organismo vivo, esta figura remitiría a una idea de rechazo eventual ante algunos tejidos extranjeros, a algunas ideas que pueden asociarse con las de implante, colonización e invasión. Es posible que usted pueda ejemplificar esta figura, que plasma en imágenes aquellas modalidades institucionales que poseen o desarrollan anticuerpos contra todo aquello que ingresa como distinto (es "nuevo", "viene de otra parte", "no es de acá", etcétera).

Por último, para introducir una nueva complejidad, es posible encontrar instituciones en las cuales coexistan varias de estas modalidades. Algunas se volverán predominantes para establecer las relaciones externas de la institución, otras caracterizarán las vinculaciones internas entre los actores (por ejemplo, entre un departamento o área y el equipo directivo, entre éste y la asociación cooperadora, entre los directivos y los docentes, etc., etc., etc.).

Usted podría encontrar otras figuras que no se hayan enunciado aquí pero que den cuenta de modalidades propias de las instituciones educativas.

Tres cuestiones a tener en cuenta:

[25] Cuando esta figura de cerco se combina con ciertas características de la historia institucional podemos [illegible] la [illegible] por [illegible] el capítulo IV de esta obra

1) es importante un **saber sobre los cercos**, para comprender algunos aspectos del funcionamiento institucional, hacerse preguntas, preocuparse por lo que genera problemas, entender dinámicas; sin embargo:

2) **ninguna información sobre un punto, tema o problema de la institución alcanza por sí sola para justificar una decisión. Toda información requiere la triangulación que permite y posibilita que los datos ofrezcan sentidos;**[26]

3) **un saber sobre el cerco permite desplegar estrategias que se propongan modificar su textura**, si esto fuera una decisión institucional justificada por el cruce de información.

3. 5. Los tiempos

Como el lector encontrará un abordaje conceptual sobre este tema en el capítulo IV, aquí nos limitaremos a enunciar que todo AIE se preocupará por construir un saber acerca de:

horarios, calendarios
ritmos
relación tiempo / tareas
cronogramas formales y uso real del tiempo
temporalidad de los actores.

En el AIE la mirada se vuelve hacia los:

tiempos institucionales,
tiempos políticos,
tiempos de los equipos,
tiempo de los actores,
(los tiempos individuales y los tiempos grupales).[27]

Al respecto comienzan a encontrarse preocupaciones e investi-

[26] Remitimos a lo ya formulado en el capítulo II sobre triangulación de datos [illegible] ... le temps, Colloque organisé par l'INRP 1991 [illegible]

gaciones acerca de los tiempos de los alumnos, a la vez que algunos autores piensan en los tiempos de los docentes y distinguen entre:

- los tiempos de trabajo (que incluyen tiempo áulico, tiempo no áulico destinado a los alumnos y tiempo institucional);
- los tiempos de formación y de capacitación.

Aquí no incorporamos ningún cuadro ya que el lector encontrará más elementos para formularlos después del próximo capítulo. Empero, sí incluimos unas palabras de un escritor que se propuso trazar la "Historia de la eternidad":

> "...Otras dificultades propone el tiempo. Una, acaso la mayor, la de sincronizar el tiempo individual de cada persona con el tiempo general de las matemáticas... Ninguna de las varias eternidades que plantearon los hombres –la del nominalismo, la de Ireneo, la de Platón– es una agregación mecánica del pasado, el presente y el porvenir. Es la cosa más sencilla y más mágica: es la simultaneidad de esos tiempos". (J. L. Borges)[28]

3. 6. Los actores

> "Las sociologías del actor están concebidas aquí como aquellas que hacen del individuo y de las interacciones un pasaje obligado de la comprensión de los fenómenos sociales." "Lo que se construye en el conflicto y la adhesión, la apatía o la indiferencia no puede, según esta corriente, ser interpretado independientemente de los individuos en situación, de sus actos y de su racionalidad." "... La racionalidad del actor no puede ser abordada bajo el solo aspecto de una relación operatoria entre medios y fines." (C. Giraud)[29]

[28] J. L. Borges: **Obras Completas**, Buenos Aires, Ed. Emecé, 1989, pág. 354.

[29] C. Giraud: [illegible] París, L'Harmattan, 1994, págs. 9 y 21.

El escenario educativo no existiría sin los actores que lo transitan, que se lo apropian, que lo habitan con sus representaciones y presentaciones. La referencia a los actores está presente en todo el texto, como ellos lo están en la institución.

Un AIE que no los incluya es impensable.

En los distintos capítulos se abordan conceptos que son necesarios para mirar, escuchar y entender a los actores.

Señalamos esa necesaria articulación: mirar, escuchar y entender. Todos los verbos mencionados conllevan, en el AIE, una actitud de búsqueda que haga posible la construcción de hipótesis.

> "La escucha es irreemplazable, ya que es la única que puede permitir descubrir la realidad del funcionamiento de un conjunto humano." (Crozier)[30]

La escucha no disuelve los conflictos; ella hace aparecer oposiciones y problemas reales, posibilita los intercambios y la negociación.

> "Alcanza con caminar a ciertas horas por algunas calles para sentirse de pronto golpeado por el sonido de la escuela. Él surge como un tono singular en el medio de los ruidos ... Todos esos ruidos que se suceden en un orden casi invariable (los pasos rápidos y apurados, los primeros llamados, los timbres que los hacen acallar, el silencio que se instala, el timbre nuevamente y la explosión sonora del patio en el recreo, el silencio que vuelve, los llamados y al fin la salida) se funden en el gran rumor de la vida cotidiana. Pero esos ruidos modulan al mismo tiempo un sonido que lleva más lejos que el del que señala una jornada cumplida y el retorno de los mismos gestos..." (S. Douailler)[31]

En un AIE no sólo cuentan los ruidos, importan las palabras y, como diría M. de Certeau, el "lenguaje que habla detrás de las voces que lo enuncian".[32]

[30] M. Crozier: **La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites a se réformer**, París, InterEditions, 1995.

[31] S. Douailler: **Le problème n'est pas de parler plus fort**, en: **(le)télémaque**, Nros 3/4, octubre de 1995, pág. 135.

[32] M. de Certeau: Historia y Psicoanálisis, Universidad Iberoamericana, 1995, pág. 11.

Finalmente queremos advertir que en este capítulo hay "ausencias conceptuales con aviso"; se trata de conceptos que, por encontrarse desarrollados en otros trabajos, en este apartado sólo se mencionan.

A continuación puntualizamos ciertas cuestiones y nociones sobre las cuales el lector podrá encontrar numerosas referencias (incluimos algunas):

- Los contextos sociales e institucionales definen restricciones y abren posibilidades a los actores, quienes establecen un juego estratégico para asegurar su posición.
- Las sociologías del actor[33] vuelven al individuo y sus interacciones un pasaje obligado para la comprensión de los fenómenos sociales. Todo aquello que se construye en el conflicto o la adhesión, la apatía, la indiferencia o la adscripción no puede ser comprendido independientemente de los individuos en interacción, de sus actos y de la racionalidad (a veces limitada) que los caracteriza.
- El concepto de poder[34] en ocasiones aparece enmascarado con el de autoridad o con el de conflicto. Es importante recordar la dimensión del poder en las instituciones educativas.[35]
- En las instituciones las relaciones de poder se evidencian como capacidad de los actores para estructurar el intercambio y la negociación entre ellos.[36]

[33] Podemos recordar estas sociologías del actor: el actor histórico de Touraine, el actor de la subjetividad de Boudon, el actor cultural de Sainsaulieu, el actor en situación estratégica de Crozier, el actor en escena de Goffman.

[34] Este concepto se encuentra desarrollado en G. Frigerio y M. Poggi, op. cit., 1989, y en G. Frigerio y otros, op. cit., 1992.

[35] Al respecto G. Balandier afirma que "un poder establecido únicamente a partir de la fuerza, o sobre la violencia no domesticada, padecería una existencia constantemente amenazada; a su vez, un poder expuesto a la única luz de la razón no merecería demasiada credibilidad. El objetivo de todo poder es el de no mantenerse ni gracias a la dominación brutal ni basándose en la sola justificación racional. Para ello, no existe ni se conserva sino por la transposición, por la producción de imágenes, por la manipulación de símbolos y su ordenamiento en un cuadro ceremonial", en G. Balandier: **El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación**, Barcelona, Ed. Paidós, 1994, pág. 18.

[36] [illegible] este punto el concepto de poder de Crozier y Friedberg, ya presentado en G. Frigerio y M. Poggi, op. cit., 1989 y en G. Frigerio y otros, op. cit., 1992.

- Los sistemas de roles y las relaciones de comunicación son subsidiarios de las relaciones de poder que los actores establecen entre sí en las instituciones.

A partir de las reflexiones anteriores, el AIE debería relevar y construir información significativa sobre:

los organigramas formales, informales y ocultos

las alianzas y coaliciones[37] entre los actores

las redes formales e informales de comunicación

las fuentes de poder de los actores

los tipos de participación previstos

los procesos de toma de decisiones

el acceso a las instancias de gobierno

Un AIE podría, además, incluir la información acerca de la **historia profesional de los actores**, ya que entre historias institucionales e historias profesionales se encuentran datos para entender las distintas expresiones de:

la **pertenencia institucional**

y

los **signos de identificación de los actores con la institución**

[37] Al respecto recuperamos la diferencia que se efectúa entre uno y otro concepto en la corriente sistémica, en particular, M. Selvini Palazzoli. Desde esta perspectiva una alianza se define como "una unión entre dos o más personas sobre la base de un interés común e independientemente de terceros". Por el contrario, una coalición negada, recuperando el concepto de Haley, se caracteriza, en una relación triangular, por "un proceso de acción conjunta contra la tercera persona" siendo, además, la coalición negada [illegible]. Véase M. Selvini Palazzoli: [illegible] organización, Buenos Aires, Ed. [illegible]

CUADRO 5

Cuadro incompleto (para ampliar) acerca de coincidencias, contrastes o perplejidades (para el tratamiento de los datos)

	Datos que surgen de documentos, actas, etc.	Sus observa[illegible] y análisis de entrevistas u otros instrumentos elaborados[38]	Preguntas; coincidencias y contrastes
Organigramas formales, informales y ocultos			
Redes de comunicación formales e informales			
Participación prevista y real de los actores (diferencie por grupo de actor: educadores, padres, alumnos, no docentes, miembros de la sociedad, etc,)			

[38] Recordamos que un AIE exige el diseño y la aplicación de instrumentos de recolección de datos construidos especial y [illegible] en [illegible] del recorte y el contrato establecido.

3. 7. Las culturas institucionales escolares

En trabajos anteriores habíamos propuesto una tipología, apta para incluir matices, de los tipos de cultura institucional escolar.[39] Remitimos pues a ese texto para proponer "una vuelta de tuerca" y le sugerimos que, como actividad de su equipo, se llenen con sus definiciones las categorías de análisis (puede que [illegible] descubra otras: no dude en incluirlas; tal vez algunas le parezcan superfluas o redundantes: después de justificar su posición, retírelas; puede que sobre algunas le falten datos: inicie la búsqueda); el conjunto le permitirá una **panorámica**:

CUADRO 6

Autorretrato colectivo de la cultura escolar (rasgos y señas de identidad)

	Descripción de características y rasgos fundamentales / recuperación de la información
rasgo hegemónico	
modelo de gestión	
currículum prescripto	
contratos	
vínculos privilegiados	
dimensión sobrevaluada	
dimensión devaluada	
dimensión central	

[39] G. Frigerio y otros, op. cit. 1992

tendencia riesgosa	
modalidad de los conflictos	
participación	
comunicación	
conducción	
responsabilidad	
toma de decisiones	
delegación	
historia y destino de los proyectos institucionales	
evaluación	

Una vez modificado y completado el cuadro le ofrece un retrato, el AIE se pregunta y le pregunta: ¿por qué resulta así?

Éste y otros interrogantes constituyen el punto de partida de una búsqueda de sentido y también, probablemente, le den no pocas ideas para definir un proyecto.

3. 8. Lo específico

Se trata de un subtítulo que sólo cumple una función de anunciante, ya que el tema será abordado en el capítulo VI, en el cual encontrará, por otra parte, varios cuadros que complementan los presentados aquí.

Además de anticipar, este apartado se propone sugerirle que retome, antes de comenzar a leer ese capítulo, todos los apuntes, notas, cuadros, informaciones, datos, preguntas e inquietudes. Con este "ayudamemoria" le resultará más fácil completar con sus saberes las notas que le propondremos para reflexionar.

IV SINCRONIZANDO TIEMPOS (notas acerca de nociones y prácticas bien difíciles)

"Aquí, escribir (y leer) no necesariamente supone un proyecto dirigido a 'penetrar' lo real, duplicándolo y re-citándolo, sino más bien un intento por extenderlo, descomponerlo y elaborarlo. Siempre alegórica, siempre hablando de un otro, de otra parte y, por lo tanto, condenada a la discordancia, la escritura abre un espacio que invita al movimiento, a la migración, al viaje." (Iaim Chambers)[1]

Hay tiempos y tiempos. Hemos visto que un AIE requiere etapas. Un proyecto, como veremos más adelante, reclama las suyas. Entre ambas, atravesándolas, entreverándolas, cambiándolas, se desliza el tiempo de la cotidianeidad.

¿Es ese tiempo un tiempo "real"? ¿Se trata de un tiempo mensurable, sin discontinuidades ni rupturas? ¿Se trata de un solo reloj que da la misma hora, al mismo minuto, para todos?

Probablemente no. En la escuela, como en la vida, el tiempo comparte relojes y atemporalidades en una simultaneidad descon-

1. Chambers, op. cit., 1994, pág. 25.

certante para quien piense que los trayectos son lineales y que las agujas siempre marcan el mismo tiempo.

Sin embargo, para poder encontrarse, es importante poner los relojes en hora de manera tal que al leerlos todos sepan quién los espera y dónde, sabiendo de antemano que el encuentro, en un lugar común, en la institución que se habita, sólo es posible a partir de:

> "Significar la morada como un hábitat móvil, como una forma de vivir el tiempo y el espacio no como si fueran estructuras fijas y cerradas, sino como fuentes que incitan a una apertura crítica cuya cuestionadora presencia reverbera en el movimiento de las lenguas que constituyen nuestro sentido de la identidad, del lugar y de la pertenencia". (Iaim Chambers)[2]

¿Una agenda será posible entonces?[3] Seguramente estará poblada de interrupciones, de alteraciones. Sin embargo, en última instancia será una agenda la que haga posible un tiempo objetivo, para que el tiempo subjetivo tenga un continente. Un ritmo, secuencias, punteos, encuentros. AIE y proyecto incluyen, y necesitan, la posibilidad de cierta **sincronización**:

> "...el reloj no es simplemente un medio para mantener la huella de las horas, sino también para la sincronización de las acciones de los hombres". (Mumford)[4]

1. UN TIEMPO PARA PENSAR EN EL TIEMPO INSTITUCIONAL

Cuando pensamos en las instituciones educativas el tiempo es tema y objeto de preocupación: "no nos da el tiempo", "no llegamos a tiempo", "cada uno tiene su tiempo", "el grupo de este año

[2] I. Chambers, op. cit., pág. 18.

[3] En Cara y Ceca habíamos comenzado a desplegar algunas de las preocupaciones acerca del uso del tiempo justamente a partir de la agenda del director.

[4] L. Mumford: Técnica y civilización. Madrid. Ed. Alianza Universidad, [illegible]

es muy rápido", "¡¡¡tiempo!!!" (con voz de "se terminó el tiempo" o con el sonido de un pedido), "¿qué pasa hoy?, están lentos", "rápido, rápido", "más despacio", "no me alcanzó el tiempo para darlo todo", "¡tarde!", "me sobró tiempo", "es la hora".

En contraste con esta "variación" frente a un tiempo pautado no sin cierta rigidez en algunos casos, acostumbrados a una manera particular de "llenarlo", los educadores no siempre nos autorizamos a repensar su organización y rara vez analizamos cómo lo usamos.

La oscilación entre tiempos establecidos y tiempos sin pautas no es rara en las instituciones; en ellas se descubre que ambos polos ofrecen riesgos. En la primera figura la arbitrariedad de la secuencia; en la segunda la ausencia de un encuadre organizador.

El concepto **tiempo escolar** se trabaja a veces restringido a la noción del **tiempo de la clase**,[5] cuando en realidad puede ser entendido, simultáneamente, como período de la vida, como tiempo en el año y como empleo del tiempo cotidiano. El carácter obligatorio de la escolaridad hace del **tiempo escolar** un tiempo propio de la vida de los sujetos. Durante la **biografía (escolar)** el tiempo de clase aparece como un componente ineludible, un tiempo prescripto para la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de su importancia, ni el tiempo escolar ni el tiempo de clase contaron a menudo con la mirada de la investigación ni con la reflexión suficiente como para ser teorizados.

Aunque en la institución se viva un tiempo construido y disputado por los actores (directivos, profesores, alumnos, padres), la organización del tiempo suele aparecer, para todos ellos, como algo ya dado, organizado[6] desde afuera. Esta representación se sostiene en ocasiones en las prácticas concretas de configuración del tiempo definido desde el exterior de las instituciones.

En esta configuración "externa" influyen los tiempos de las decisiones de macropolítica, los tiempos de las gestiones y del gobierno del sistema, los tiempos marcados por modas y recetarios.

[5] Recordamos que el uso del término "clase" remite al grupo de alumnos, al espacio que los "contiene" y a la unidad horaria adoptada para cada clase en la jornada.

[6] El calendario escolar, la duración de la hora/clase, las horas en las que se organiza la agenda diaria de los alumnos, son sólo algunas de las [illegible] tiempo "dado".

El tiempo escolar "real", "corporizado", pocas veces ha sido tomado en cuenta, del mismo modo que no ha sido usual pensar sistemáticamente acerca del "trabajo del tiempo en las instituciones".

Sin embargo, los que están atentos a la obra del tiempo saben de los efectos contrastados que provoca en las instituciones y los objetos: la obsolescencia o su resignificación, el deterioro o el añejamiento que agrega valor, el desdibujamiento o la perseverancia del trazado.

Con una visión crítica hacia los trabajos de F. Taylor, L. Mumford, B. Coriat, R. Sainsaulieu, D. Segrestin, A. Ford y A. Piscitelli, entre otros autores, entienden que la desagregación del tiempo y su medición constituyen una de las características más sobresalientes de la organización moderna. No es casual, entonces, que la organización del tiempo en la escuela haya adoptado ciertas características en la modernidad. Estos autores destacan que en cuanto el tiempo se vuelve una variable objetivable, mensurable y, en consecuencia, administrable, no sólo adquiere importancia su cronometrado sino también el proceso de reglamentación del trabajo que se asocia con éste.[7]

Para abordar la temática en lo concreto, le proponemos:

Actividad:

¿Qué sabe usted del tiempo en su escuela, acerca del "tiempo suelto" y del "tiempo envasado" (como podría llamarlos María E. Walsh si se tratara de "Osías el osito en el bazar")?

¿Sabe cómo y cuándo se crean espacios para tiempos individuales y tiempos grupales (para los alumnos, los docentes, los equipos de trabajo, los equipos de conducción, los padres)? ¿Podría identificarlos?

[7] La idea de "no desperdiciar el tiempo" (recordemos otra frase: "El tiempo es oro") nos recuerda la importancia de la consideración del tiempo como un recurso valioso, que adquiere particular significación con el taylorismo, como exponente máximo de la idea de cronometrar y reglamentar todos los aspectos de la vida laboral en la empresa (el trabajo, los momentos de descanso, el pago) en la que todo se "sujeta" al calendario y al reloj.

¿De qué se ocupan esos tiempos (de quejas, reclamos, propuestas, debates, intercambios, silencios, producción, imaginación, reproducción, aburrimiento, anécdotas, lecturas, conversaciones, actividades sustantivas, personales o colectivas? (Agregar preguntas y respuestas. Esbozar explicaciones.)

¿Ha tenido en cuenta estas características, para sostenerlas o modificarlas, en el diseño del proyecto de los últimos años?

¿Sabe qué impacto tuvieron las modificaciones, si las hubiera habido?

¿Se llevó sorpresas? ¿Un ejemplo de sorpresa? Supongamos que en su establecimiento se haya decidido que cada grupo (cada clase) definiera sus tiempos de recreo. Sin duda esto provoca modificaciones en los intercambios. ¿Evaluó cuáles y en qué sentido se produjeron?

> *¿Qué significa, por ejemplo, no compartir el recreo con todos los chicos? Sin duda tener más espacio, seguramente no contar con los de cuarto para jugar a la pelota, no correrse con los de segundo, no molestar a los de sexto, no cruzarse con el hermano mayor (o menor), no saber sino hasta más tarde cómo le fue a Juan, que está en la otra división.*

Un tiempo de clase que ***siempre*** *suene a distintas horas implica reubicar vínculos en el interior del mismo grupo pero dejar de contar con los que se tejían en el tiempo escolar. Esto concierne a los alumnos pero también a los docentes.*

Sin duda cada equipo docente podría señalar ***las múltiples ventajas de disponer del tiempo "a su manera"****; sus argumentos tendrían justificaciones fuertes y sólidas: "no tuve que cortar la actividad justo cuando los chicos se engancharon", "es bueno no tener interrupciones cuando el trabajo requiere un tiempo mayor de elaboración", "es importante poder hacer una pausa cuando el cansancio acumulado dificulta la tarea".*

Al leer estas reflexiones ustedes constatarán que existen argu- [illegible]

za la rigidez de un horario inamovible o la ausencia total de pautas horarias. Entre ambas posiciones sería posible, si intentáramos buscarlas, encontrar composiciones diversas que ***incluyeran flexibilidad sin desmarcar todas las referencias.***

Lo que importa es ***cuáles fueron los criterios que se adoptaron en su escuela, cuáles los argumentos y justificaciones que resultaron convincentes, cuáles los efectos*** *(los previstos y los otros y entre ellos cuáles los deseables y cuáles aquellos que querrían modificar).*

¿Por qué pensar cuestiones sobre el tiempo en las instituciones escolares? Porque tal vez sea necesario comenzar a imaginar otros tiempos en ellas, es decir, abordar la dimensión temporal para pensar sobre su relación con la enseñanza y el aprendizaje.

En consecuencia, será preciso realizar una "retraducción" o transposición de las cuestiones en las que avancemos, para pensar e imaginar, con otros y entre otros aspectos:

- *la organización del tiempo "formal" en las instituciones escolares: los tiempos "prescriptos", el calendario escolar, el turno y la jornada, los horarios: de los alumnos, de los docentes, de las asignaturas o áreas, el ciclo lectivo, los ciclos en el nivel (primario, medio, etc.), y*

- *la organización de ciertos hitos o momentos clave que "marcan el tiempo": la entrada y la salida, los recreos, las clases y las vacaciones, los actos escolares, los alumnos "nuevos" que ingresan y los "viejos" que egresan, los tiempos de "dar clase" y de "dar examen", etcétera.*

Ahora bien, ¿qué puede conceptualizarse sobre el tiempo en las instituciones educativas? Señalemos algunos de los organizadores de las nociones necesarias para **construir un saber acerca del tiempo en la institución**, saber que integra todo AIE y que requiere todo proyecto.

Trabajaremos acerca de:

- El tiempo en la historia institucional.

- La historia de la institución en el tiempo.

En uno y otro caso abordaremos la significación particular que el tiempo adquiere en los sujetos que integran las instituciones escolares.

2. EL TIEMPO EN LA HISTORIA INSTITUCIONAL: ¿SUCESIONES O DISRUPCIONES?

En este apartado abordaremos cuestiones varias, todas ellas vinculadas entre sí. Tal vez el texto aparezca como "condensado"; lo cierto es que las nociones se reclaman unas a otras. Consideraremos entonces: sucesión (en múltiples sentidos), continuidades y discontinuidades, relaciones, mitos (organizadores, desorganizadores y de tipos diversos), memorias y olvidos.

A veces ocurre que la historia institucional se relata como una **serie lineal** que constituiría una **"continuidad"**. Esta perspectiva incluye la idea de progreso en etapas sucesivas, confianza y certeza en una posición final y una co**herencia**. En estos casos la historia institucional puede pensarse y entenderse en tanto otra **sucesión**, esta vez expresada en términos de "herencia"; caben entonces las preguntas:

¿Cuántas veces "heredamos" en las escuelas? ¿Cuántas veces los proyectos se entienden como legados personales (lo que tal gestión nos legó, el legado de los fundadores)? ¿Qué "herencia"/ "patrimonio cultural" está en juego?

Sin embargo, la sucesión de hechos no parece tener el poder de explicarlo todo en las instituciones; esto ocurre porque para entender las instituciones es importante incluir aquello que se inscribe en **"discontinuidad"** y da cuenta de lo que escapa a toda linealidad: fracturas en el tiempo, periodicidad, interrupciones, irrupciones. Todas ellas son nociones necesarias para posibilitar la inclusión de las diferencias.

Al respecto Chambers[8] señala que:

> "...Aquello que hemos heredado no se destruye sino que se desplaza, se abre al cuestionamiento, a la re-escritura, a un re- encauzamiento".

Entre continuidades y discontinuidades, sucesiones y re-encauzamientos, se cuenta la historia. La historia, ¿es origen? ¿Es pasado?

Preferimos entenderla como una **relación**. Un terreno a ser investigado, diría M. de Certeau,[9] ya que:

> "como entre las palabras de un lenguaje, las relaciones han planteado y pueden explicar el valor dado a cada uno de sus términos".

Pensemos, por ejemplo, acerca de la relación de cada institución con su origen.

Si recuperamos la definición de institución[10] planteada por Littré como "aquello que da comienzo, que establece, que forma",[11] constatamos que la cuestión del origen y de la génesis se encuentra planteada desde el concepto mismo, que remite además de al origen, a la problemática de la formación y de la transmisión.

Toda institución social inscribe el tiempo de su origen.[12]

Es importante aclarar que este momento fundacional no siempre, ni necesariamente, tiene que ubicarse temporalmente en el momento de la creación de una institución (ni en el momento en que "formalmente" se la crea, ni en el instante en que se cortó la cinta que la daba por oficialmente inaugurada).

[8] I. Chambers, op. cit., pág. 45.

[9] M. de Certeau, op. cit., 1995, págs. 14 y 15.

[10] ¿Vieron cuántas definiciones de institución están disponibles para pensar?

[11] Este concepto es recuperado por E. Enriquez: **L'organisation en analyse**, París, Ed. PUF, 1992, pág. 77.

[12] Este se encuentra generalmente vinculado con los promotores o "núcleos preinstitucionales" que dan forma al proyecto [illegible] "Psicología de las instituciones", en *Revista de la AAPA*, Buenos Aires, 1969, tomo XXVI.

En ocasiones algunas etapas de la historia institucional aparecen significadas con una importancia similar a la que se adjudica a la creación o fundación institucional. Son momentos vinculados con diferentes hechos e hitos, tales como:

> "la gestión del director X, que puso en marcha tal proyecto..."
>
> "la presencia de aquel grupo de profesores que impulsó tal otra experiencia..."
>
> "el período en que la directora Y, junto con la Asociación Cooperadora, presidida por Z, avanzaron en la construcción de las aulas que permitieron que la escuela 'creciera'..."

Seguramente ustedes podrían recordar otras frases similares a las mencionadas. En todos los casos ellas remiten a un "tiempo" de la historia institucional que adquiere algunas de las características próximas a aquellas propias de un momento fundacional.

Es importante reconocer tanto los hechos "objetivos" que rodean estos momentos fundacionales, los cuales permanecen registrados en actas y documentos, como los mitos que se han construido en torno a ellos.[13]

E. Enriquez (1992), al abordar la instancia mítica en las instituciones sociales, plantea que no hay sociedad sin un discurso inaugural y sin una transmisión ilimitada de este discurso, que remite a un tiempo primordial.[14]

En este sentido:

a) **el mito se presenta como un organizador**, un dinamizador que nuclea a los integrantes de una institución como un sis-

[13] Una pregunta que ya se formulaba Lévy-Strauss, ¿dónde termina la mitología y dónde comienza la historia?, puede ayudarnos en nuestra búsqueda. No se trata de priorizar una u otra, sino de recuperar en las historias que se tejen en toda institución su valor fundante, las características en cuanto a cómo se piensa el cambio y la transformación y algunas pistas para entender el presente institucional.

[14] "Una comunidad no existe, en consecuencia, si ella no es capaz de concebir un conjunto de representaciones ligadas que forma el modo de aprehensión de su existencia [illegible] y que le permite articular [illegible] los diferentes elementos de lo real", en E. Enriquez, op. cit., 1992, pág. 45.

tema conceptual para comprender y recrear la historia institucional, en la que los "ancestros", los "fundadores", adquieren un lugar relevante;

b) empero, si una institución se organiza sólo en torno del mito fundador, podría **volverse esquiva a los cambios** y a la posibilidad de contestación de los valores establecidos por el proyecto fundacional. Una característica de estas instituciones es permanecer "congeladas" alrededor del mito.

Por ello, el mito puede ser considerado **un organizador o un desorganizador institucional**.

En el primer caso el mito permite que en el momento fundacional se bosqueje un futuro posible para la institución, al suscitar la adhesión de los actores a un proyecto determinado.

En el segundo caso, Enriquez advierte acerca de la posibilidad de que el mito produzca un "atrapamiento" y en consecuencia se instaure como dificultad para imaginar nuevos futuros que "escapen" a la historia pre-fijada en él.

Seguramente el lector tendrá presente, o podrá rastrear, el lugar que estos conceptos ocupan en la institución en la que trabaja.

Algunos podrán dar cuenta de mitos que:

- **ayudan** ("esta institución siempre fue de las pioneras en introducir modificaciones");

- **pesan** ("en esta escuela los cambios fueron siempre dolorosos y difíciles").

Otros podrían relatar mitos:

- **demasiado presentes** ("su figura siempre es evocada; es imposible hacer nada sin que alguien la recuerde");

- **exageradamente ausentes** ("aquí nunca hubo tradición de nada").

En numerosos casos, de uno u otro modo, se hace alusión a un "tiempo" en el que había una persona, o un grupo con un alto grado de cohesión, que sostenía un proyecto coherente, sin fisuras ni

contradicciones, en el que "todo funcionaba maravillosamente" o todo tenía sentido (este momento puede vincularse con la noción del "arca perdida", punto de referencia necesario en muchas ocasiones, por otra parte, para el presente institucional).

Podríamos decir que los mitos de cada institución, su presencia o ausencia, y los estilos de presencia, nos permiten **comenzar a saber algo acerca de ella**. Entre otras cosas obtendremos información significativa sobre la forma en que el pasado se encuentra presente, bajo la manera de memorias u olvidos.

Sigamos la pista de nuestras propias instituciones.

Algunas de las figuras posibles,[15] sin pretender con ello agotar todas las posibilidades sino, por el contrario, proponer ideas para continuar reflexionando, incluyen:[16]

- instituciones encadenadas al pasado;
- instituciones productoras de amnesia;
- instituciones con memoria pero sin cadenas.

En algunos casos asistimos a instituciones que hacen de los lugares y momentos del pasado un objeto de rememoración continua; en esos casos podríamos hablar de **instituciones encadenadas al pasado**.

En esas instituciones algunos momentos se constituyen en objetos del patrimonio cultural, del mismo modo que sucede en ciertas ciudades con algunas parcelas reverenciadas, es decir, con aquellos **sitios de peregrinación y conmemoración**. En términos generales podemos afirmar que estas instituciones, en el extremo, son bastante **refractarias a los cambios**. Muchas veces obstaculizan las innovaciones en aras de salvaguardar la seguridad que

[15] Una versión preliminar de este punto fue presentada por M. Poggi en "Los directores de las instituciones educativas ante las innovaciones: ¿convocados o convocantes?", ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Cultura y Educación de Córdoba, 1993.

[16] Cabe aclarar además que cuando hablemos de instituciones en los párrafos siguientes en realidad estaremos aludiendo a un conjunto de prácticas institucionales hegemónicas que encarnan diversos actores y que, por supuesto, no impiden el surgimiento de discursos y prácticas contrahegemónicas, de las que son portavoces otros actores.

brinda lo previsible, lo ya explicado y explicable del devenir institucional.

También encontramos **instituciones productoras de amnesia.** Éstas borran o desdibujan todos los anclajes con el pasado, intentan hacer *tabla rasa* de él. Los actores operan como si el pasado no "pesara" en el presente, pero esto no es posible en la realidad, ya que el pasado deja huellas, aunque no se lo reconozca. En estas instituciones todo movimiento es bienvenido, sea éste innovador o no. Son instituciones del cambio, como alteración, trastocamiento, sin que esto implique, necesariamente, la introducción de novedades y, en este sentido, de innovaciones. Una modalidad particular de esta figura está dada por las instituciones con **fuga permanente hacia adelante**, caracterizadas por un mirada constante y sostenida hacia el futuro, sin detenerse a considerar y evaluar el presente institucional.

En el primer caso podríamos hablar de las instituciones del pasado; en el segundo, de las instituciones sin pasado.

En una posición intermedia entre unas y otras encontramos las que podríamos llamar **instituciones con memoria pero sin cadenas.** Se trata de instituciones con una memoria plural,[17] es decir, instituciones en las que no existe un registro único de un acontecimiento y por ello cada elemento adquiere sentido sólo en relación con otros y con los otros. Esta trama es la que genera un lugar para la significación.

Se trata de instituciones que sin olvidar su pasado, sin desconocer su historia, se aventuran a producir innovaciones, a soñar otros escenarios y arquitecturas para sí mismas, es decir, que trabajan para la producción de futuros.

En estas instituciones se encuentran continuidades y rupturas. Estas últimas no se explican como una reacción de desconocimiento o negación de lo ya ocurrido sino como un deseo de otro futuro.

Es importante comprender cómo se inscribe en cada institución el tiempo y la duración de la innovación, frente al instante y al acontecimiento efímero.

El sentido de esta afirmación consiste en alertarnos frente al pe-

[17] S. Le Poulichet, op. cit., 1994, pág. 22.

ligro de tomar las innovaciones como si fueran una mercancía más del mercado, la cual estará pronta a la desmonetización. En algunas ocasiones, cuando la significación de las innovaciones adquiere un carácter inmediatista, puede ocurrir que sólo se trate de acceder a los "signos", en muchos casos exteriores, de la innovación.

3. LA HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN EN EL TIEMPO: ENTRECRUZAMIENTO DE TIEMPOS Y ESPACIOS

Innovar, modificar, transformar, reformar[18] son palabras polémicas que impregnan documentos y prácticas y que nos llevan a considerar a la institución desde la perspectiva que los avatares le imponen a su historia. En las instituciones concretas, la historia da curso, sostiene y evoca distintas realidades.

¿Qué ocurre en nuestro contexto? ¿Cuáles son las posibles figuras respecto de los avatares de la historia en las instituciones educativas? ¿Intentamos construir una lista? ¿Qué encontraremos?

Veamos posibles casos:

- Rupturas cismáticas
- Partenogénesis
- Crecimiento por valor profesional agregado
- Fusión
- Diseminación del y en el territorio
- Repetición
- Disolución
- Oscilaciones entre tipos de cultura institucional escolar

Estas figuras, que "conocen" nuestras instituciones, podrían

[18] "La educación nacional, como se sabe bien, está 'tetanizada' por la 'reformitis' desde hace al menos 20 o 30 años. Parece que cada ministro sucesivo quiere poner su nombre en una reforma que considera esencial para renovar nuestro sistema educativo...Inevitablemente, sin embargo, las decisiones tomadas en 'altos lugares' se pierden en los mecanismos de la inmensa máquina para desembocar sólo en medidas superficiales, si es que no dejan a todo el mundo en la calle..." Así se refiere a las reformas en el sistema educativo francés el sociólogo M. Crozier en su último libro, M. Crozier con B. Tilliette, op. cit., 1995, págs. 35 y 36.

completarse con aquellas que cada lector considere que vienen a dar cuenta de otras realidades.

En las que mencionamos aquí, una de las cuestiones en juego se relaciona con el modo en que las tendencias que conviven en permanente tensión se entrelazan en las instituciones.

La tendencia a la integración y a la dispersión, la tendencia a la reproducción y a la innovación, la tendencia a la organización y a la desorganización; todas ellas "trabajan" en cada institución y la trabajan.

Estas figuras también permiten pensar los orígenes, ya que en muchos casos dejan fuertes marcas y huellas en términos de momentos fundacionales, tanto como los avatares de la historia de cada institución en particular. En uno y otro caso dan cuenta de algunos momentos significativos, a veces "fechables" de modo preciso, en otras ocasiones no tanto.

Estas figuras por momentos predominan unas sobre otras, a veces se reúnen sin crear armonía, por momentos definen transformaciones bruscas, en otros transcurren "lentificadas" y brindan una imagen que se ofrece en "cámara lenta", a veces separan, otras unen y ocasionalmente "pasan" indiferentes entre sí (lo que no impide que finalmente "arrasen").

¿Abrimos la lista? ¿La ejemplificamos?[19]

Ruptura cismática

Esta figura institucional fue conceptualizada por Fernando Ulloa, quien trataba de dar cuenta de un modo particular de "crecimiento". Para este autor la ruptura cismática[20] es aquella que da lugar a la creación de una nueva institución como consecuencia de una ruptura y de una separación, provocada por un disentimiento entre los actores, de los integrantes de la institución "vieja".

A veces el cisma provoca efectos similares a los de un sismo, es decir, un "movimiento" en el territorio que puede resultar en una leve "sacudida" o en un temible terremoto.

[19] El orden de presentación de estas figuras no implica jerarquización alguna.

[20] Recordamos que el diccionario define el cisma como "disentimiento y separación entre los miembros de una comunidad".

Esta figura, más propia en su modalidad clásica del sub-sistema privado de enseñanza (cuando se crea otra institución), también conoce casos en la educación de gestión oficial.

Partenogénesis

Por partenogénesis se entiende, según Ulloa y Enriquez, una modalidad de crecimiento institucional por generación de nuevas "sucursales", "filiales" o "anexos".

En estos casos la "nueva" institución forma parte y continúa estando integrada a la "vieja", la que en ocasiones se denomina "institución madre".

Sin duda constituye una modalidad de "ampliación y extensión" institucional bajo la metodología del "agregado".

Respecto del modo comentado anteriormente, puede mencionarse una diferencia sustancial: no está en juego algo del orden de la disidencia sino que se busca una forma de crecimiento territorial.

En algunas ciudades de nuestro país pueden encontrarse ejemplos de esta figura: las instituciones educativas abren su "anexo" en algún pueblo cercano.

Crecimiento por valor profesional agregado

El concepto de "valor agregado", que proviene del campo de la economía, se utiliza para designar el "plus", un "más" que se agrega al valor de base de la materia prima para hacer de ella otra cosa que la integra y la supera, modificando el valor inicial.

El lector sabe con cuánto reparo observamos la colonización del lenguaje pedagógico por el económico.[21] Esto no significa renegar de los conceptos utilizados por algunos autores, que han recu-

[21] Baudelot y Establet denuncian los riesgos de utilizar, por ejemplo, la expresión SMIC Cultural, que al provenir de una grilla salarial (el salario mínimo) reinstala la problemática de clases en el seno de la institución educativa a pesar de ser propuesta como un "piso" mínimo escolar y cultural. Véase al respecto: Ch. Baudelot y R. Establet: El nivel educativo sube, Madrid, Ed. Morata, 1990.

rrido a expresiones provenientes del campo de la economía para reinscribirlas en un registro educativo. Es el caso de la nociones de "capital cultural" (Bourdieu), "producto nacional bruto (PNB) escolar" (Baudelot y Establet), entre otros.

En esta oportunidad nos pareció interesante plantear la profesionalización como un valor agregado a la institución educativa, ese "plus", ese "algo más" que, integrándose en la institución, la coloca en la posibilidad de una construcción interna distinta.

El valor profesional agregado es una noción que conlleva otras nociones y prácticas tales como "inversiones en lo invisible o lo intangible" (aumento de la inversión en formación y capacitación) e impacto en un salario que lo reconozca.

El valor profesional agregado se compone de la manera en que se traduce, integra y supera, en una construcción colectiva, el capital cultural de cada uno de los integrantes de una institución. No se trata solamente del capital cultural certificado, se trata del "arte de inventar en educación", como lo denomina Peyron Boujan,[22] remitiéndose a Plauto, quien afirmaba que la capacidad de crear e inventar podía entenderse como la de buscar lo que no existe y sin embargo encontrarlo.

Peyron Boujan[23] considera que es necesario invitar a una filosofía de la formación que se pronuncie por el arte de inventar. Según este autor se trata de una escuela donde el asombro es deseado y buscado intencionalmente, donde la estrategia de lo imprevisible es una característica, donde el "tercero buscado" constituye una actividad cotidiana y la autorización para aventurarse, una seña de identidad.

Esta escuela es un bastión del deseo de saber; la democracia encuentra en ella su oportunidad para desplegarse en las prácticas cotidianas.

En esas prácticas colectivas todo proyecto institucional puede considerarse como un **valor agregado "potencial"**.

El saber que aporta un AIE puede entenderse como un **valor agregado** para la institución.

¿Qué pasa en concreto en algunas instituciones?

[22] Ch. Peyron Boujan: **Pour l'art d'inventer en éducation**, París, Ed. L'Harmattan, 1994.

[23] Ch. Peyron Boujan, op. cit., 1994.

En los actores, el saber como valor agregado se expresa en:

- el pasaje del deseo de enseñar a la intencionalidad docente,
- el pasaje del deseo de saber a la intencionalidad de aprender,
- el despliegue de proyectos personales-profesionales que, a su vez, coadyuvan a consolidar un proyecto institucional.

En las prácticas, el saber como valor agregado contribuye a que:

- los grupos formales se transformen en grupos de trabajo con interacción real, asuman sus responsabilidades dentro de la institución, detenten y regulen colectivamente el poder en su interior;
- se encuentren canales de comunicación ascendente y descendente y horizontales apropiados para asegurar la tarea sustantiva de la institución.

En la institución que dispone de valor profesional agregado se observan cambios en el tipo de cultura institucional escolar. El conjunto de las cuestiones citadas permite el fortalecimiento de una "imagen" propia de la institución que recupera la tradición histórica y un proyecto en términos de su prospectiva.

Fusión

Entre la tendencia al crecimiento y al decrecimiento, la fusión aparece en la actualidad como una figura tanto probable como compleja.

¿Qué significados se encuentran asociados con esta modalidad?

Unión. Mezcla. Combinación. Concentración.
Fundición. Absorción. Integración. Yuxtaposición.

Para algunas instituciones aparece como sinónimo de crecimiento; para otras es la expresión de su disolución. No cabe duda, por lo tanto, de que la fusión constituye una modalidad traumática, al menos en sus tiempos iniciales.

No obstante, podemos reconocer algunos matices en el modo en que se realiza una fusión y en los estilos en que los actores la procesan.

En algunos casos se trata de **fusiones por fagocitosis,**[24] en las que la fundición se encuentra fuertemente presente y en donde una institución se disuelve para ser absorbida por otra.

En otros casos la modalidad puede denominarse **fusión por integración**, en la que las instituciones se articulan[25] y dan cabida a una nueva "forma" que recupera rasgos de identidad de aquellas que se agrupan.

En uno y otro caso es importante señalar las "marcas en el orillo", en el origen, de un momento que se inscribe como una nueva fundación. En este sentido, el AIE busca recuperar los múltiples significados que estas marcas dejan en los actores y sus huellas o vestigios en las instituciones.

En la actualidad asistimos a matices y variaciones de esta figura. Ya sea en el ámbito privado, ya sea en el oficial, el "achicamiento" de la demanda (¡estos términos economicistas son los que parecen imponerse!) justifica las fusiones.

Diseminación del y en el territorio

En este caso se trata de instituciones que se caracterizan por múltiples localizaciones espaciales: la diseminación de su territorio material en espacios geográficos más amplios.

Esta figura trae a colación la idea de dispersión, no sólo de una dispersión geográfica sino también de los actores.

Ahora bien, como las instituciones educativas no constituyen sólo territorios materiales sino, centralmente, simbólicos e imaginarios,[26] esta figura requiere, para no derivar en disoluciones institucionales, mayores esfuerzos de integración, organización y también flexibilidad y ductilidad frente a la localización espacial particular.

[24] El fagocito es la célula capaz de absorber y asimilar las células orgánicas o inorgánicas vecinas.

[25] En el caso de algunas empresas, la integración da cuenta de la fusión de empresas en estados diferentes del proceso de producción y se denomina concentración vertical.

[26] En Cara y ceca hemos planteado estas cuestiones en torno a los territorios simbólicos e imaginarios.

Es posible tomar como ejemplo de esta figura algunas instituciones de nivel inicial que en ciertas jurisdicciones de nuestro país, tienen localizadas sus "salas" en varios edificios.

También puede tomarse como ejemplo el futuro tercer ciclo de la EGB, según cómo se resuelva en la práctica en las distintas jurisdicciones. Si se optara por una localización en "edificios" separados del primero y segundo ciclo, la EGB podría pensarse bajo esta figura. Nuevamente, aquí no se trata sólo de definir los espacios sino también de lo que estas definiciones implican para el conjunto de actores: quiénes son los docentes que toman a su cargo este ciclo, quién es el director que asegura la gestión de la EGB, cómo se lleva a la práctica un proyecto institucional con estas características. Todas estas preguntas, y otras que usted pueda formularse, delinearán algunos rasgos característicos de las instituciones de educación básica.

Repetición

Desde diferentes marcos de referencia, un conjunto de términos se presentan asociados:

Repetición. Reproducción. Recurrencia.

En todos los casos se trata de algo del orden de la iteración, es decir, de la repetición de escenas o de acciones que guardan cierta analogía.

Algunos autores lo plantean de diversos modos:

> "Todo otro itinerario que el de la re-producción de algo 'ya ocurrido' parecía vedado".[27]

> "La lógica del tiempo cíclico es la secuencia y la vuelta del estado final al estado inicial. Estos ciclos son reproductivos

[27] J. J. Baranes: "Desmentida, identificaciones alienantes, tiempo de la generación", pág. 103, en A. Misenard y otros: Lo negativo, figuras y modalidades, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1991.

en el sentido de que ellos generan las condiciones para asegurar su continuidad."[28]

Las instituciones encadenadas al pasado, a las que nos hemos referido en este mismo capítulo, suelen adoptar esta figura para desplegar los cambios en su historia. En realidad se trata de una ilusión de no cambio, de permanente "vuelta al pasado", de sujeción a ciertos legados, que actualiza en los actores la sensación de "estar otra vez en lo mismo". En realidad se trata de instituciones que no pueden avanzar hacia el cambio.[29]

Una modalidad particular de esta figura de la repetición está dada por las instituciones que adoptan **variaciones sin innovación.**

Si se pensara en una imagen que diera cuenta de los rasgos distintivos de esta modalidad, ésta sería la del camaleón.

La innovación, según la entienden diversos autores, conlleva algo de novedad y de generación de lo desconocido. Precisamente, por oposición, las instituciones que varían sin innovar son aquellas que:

- no se adaptan a algunas variaciones del contexto porque no pueden distinguir el grado de significatividad de las alteraciones que se producen en aquél;

o, por oposición,

- se sobreadaptan a todas las variaciones del contexto, buscando una mimetización permanente con éste. En otros términos, son las instituciones que "viven mirando el afuera".

En ambos casos, y en el extremo, la identidad de estas instituciones educativas es la no identidad (en un sentido figurado del término), ya que las adaptaciones permanentes y sostenidas diluyen aquellos rasgos distintivos de su proyecto.

[28] J. Etkin y L. Schvarstein: **Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio,** Buenos Aires, Ed. Paidós, 1989, págs. 93 y 94.

[29] Recordamos al lector que en el capítulo 1, se encuentran definidos el cambio 1 y el cambio 2 desde la perspectiva sistémica.

Esta figura puede encontrarse tanto en escuelas que forman parte del subsistema oficial como en otras pertenecientes al subsistema privado.

En los casos extremos la repetición, así como la modalidad de las variaciones sin cambio, pueden derivar en la disolución institucional.

Disolución

Desorganización. Desestructuración. Degradación. Clausura extrema.

Algunos de estos términos son los evocados cuando se piensa en la disolución.

Toda institución integra en su dinámica algunos elementos constituyentes de los sistemas cerrados: la repetición de ciertos modos de pensar y actuar en ellas, la tendencia a la burocratización, el aumento de la entropía.[30]

No obstante, en algunos casos la disolución adopta la forma de un cierre, cuando las tendencias mencionadas se amplifican y, además, se dramatizan en la cotidianeidad institucional. Nos encontramos, entonces, con instituciones que se clausuran.

Ahora bien, no siempre la disolución adopta esta forma extrema. En ocasiones asistimos a algunos indicios que pueden ser considerados como una "antesala" de la disolución, la que no siempre llegará a concretarse. Nos referimos al "achicamiento" de las escuelas, fenómeno que aparece bajo diferentes manifestaciones: pérdida y decrecimiento de la matrícula de alumnos, menor cantidad de docentes y de personal de conducción. Aun cuando no derive en la disolución real de un establecimiento, esta situación evoca en los actores los temores y dificultades propios de esta figura.

[30] En las transformaciones de energía la entropía es la tendencia hacia un estado de desorden molecular en el que la energía no sostiene ni impulsa la tarea. Puede ser considerada como una tendencia general a la desestructuración y a la desorganización. En J. W. Lapierre: L'analyse de systèmes, París, Ed. Syros, 1992.

Oscilaciones entre tipos de cultura institucional escolar

En otro texto[31] definimos la cultura institucional escolar y elaboramos una tipología que, lejos de presentarse como un intento clasificatorio de las instituciones escolares, pretendía avanzar en la descripción de ciertos rasgos propios de las escuelas y de sus estilos de gestión.

Allí aclaramos también que seguramente la realidad presenta muchos más matices, variaciones y deslizamientos de una cultura a otra y que un riesgo que debe evitarse es el etiquetamiento de las instituciones.

Se trata, por el contrario, de ofrecer pistas para pensar las modalidades propias de cada establecimiento que pueden acercarse en más o en menos a cada una de las culturas definidas o adoptar nuevos modos no presentados en esa tipología.

Ahora bien, en este intento destinado a definir algunas figuras que permitan conceptualizar los avatares de la historia en las instituciones educativas, una que no puede estar ausente de esa conceptualización es la **oscilación entre distintas culturas institucionales escolares**.

¿Cuántas veces escuchamos en las escuelas frases como las siguientes?

> "¡Bueno, bueno, en esta escuela tan familiar es necesario formalizarlo todo!" Y de aquí resulta una modalidad según la cual "hay que ponerlo todo por escrito".
> "Ahora que hemos asumido la dirección, nos ocuparemos nosotros de tomar todas las decisiones. Este estilo de discutirlo todo ya no va más aquí".

Seguramente, como todas las culturas institucionales conllevan riesgos, en algún momento de la historia es importante, y necesario, adoptar decisiones y llevar a la práctica acciones que permitan contrarrestar esos riesgos.

En consecuencia se producen oscilaciones, movimientos, vaivenes y fluctuaciones en los estilos de gestión, en las prácticas de los actores y en las culturas institucionales. Y estas oscilaciones y fluctuaciones también bosquejan la historia de una institución.

[31] G. Frigerio y otros, op. cit. 1992.

No obstante, también debemos alertar aquí sobre un nuevo riesgo para las prácticas de gestión: la tendencia a movimientos pendulares exagerados a partir de los cuales los equipos de conducción bienintencionados intentan "corregir" ciertos excesos propios de algunas culturas.

4. TIEMPO Y TEMPORALIDAD: ARTICULACIONES NO SIEMPRE ARTICULADAS

Tiempo. Temporalidad diferencial de los actores.[32] ¡Qué frase complicada! ¿Qué queremos expresar con "temporalidad"?

> "Temporalidad puede ser, en primer lugar, el modo de manifestarse el tiempo en el sujeto, si es que aceptamos su presencia como algo que engloba nuestro propio proceso. En ese sentido, es necesario recurrir a temporalidades, a tantas como sujetos existen y aun a diferentes vivencias de lo temporal...
> También podemos cercar el concepto suponiendo que es aquello que dota de sentido a los sucesos, el articulador del orden, el deparador de las diferencias y de las asimetrías...
> Aunque el tiempo, el tiempo como tal o el tiempo de los otros, nos preceda y haya de sucedernos, se nace a una temporalidad, a nuestra temporalidad."[33]

La organización del tiempo y la temporalidad de los sujetos incluye un matiz que nos obliga a establecer algunas distinciones, ya que aquí aparece la dimensión subjetiva: los tiempos que "vuelan", los tiempos de "espera", los "tiempos eternos", el tiempo de "los recuerdos", "de las utopías y de los sueños", por citar sólo algunas frases que dan cuenta de la manera de vivir el tiempo.

La temporalidad es una construcción cultural y pedagógica. Tal vez sea en la escuela en donde, niños aún, aprendemos las primeras pautas reguladoras del tiempo y organizamos nuestra temporalidad.

[32] Cara y ceca, op. cit.

[33] N. Caparrós: Tiempo, temporalidad y psicoanálisis, Madrid, Quipú, 1994, pág. 140.

Tiempos y temporalidades que nos estructuran y nos organizan en la infancia, que organizamos cuando ya adultos trabajamos en las instituciones educativas. Como directivos, como profesores, organizamos el tiempo de los otros e inscribimos temporalidades diferentes.

Por ello, una reflexión sobre el tiempo, sobre la temporalidad,[34] no puede estar ausente en un AIE, sabiendo que

la transformación del tiempo escolar y de las temporalidades que éste inscribe no puede tener efectos positivos sobre los aprendizajes si, a su vez, no se transforman las prácticas pedagógicas.

Para seguir pensando la temporalidad propia de cada institución educativa le proponemos retomar a Cortázar, quien en sus obras dio cuenta de la dimensión subjetiva del tiempo, de su inscripción en la subjetividad, de la temporalidad propia de cada sujeto/actor.

Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj

"Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca... Te regalan –no lo saben, lo terrible es que no lo saben–, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender la hora exacta en

[34] Los textos sobre el tiempo escolar son particularmente escasos. Al respecto es posible consultar la *Revista de Educación* N° 298, Madrid, 1992, "École et temps", INRP, 1994; el artículo de E. Burguiere: "La concordance des temps. L'amenagement des rythmes de vie des enfants a l'école maternelle et elementaire", en A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance y R. Sirota: *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*. Paris, Ed. L'Harmattan, 1993.

las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico... No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj."[35]

Actividad:

En este capítulo mencionamos las transformaciones, los cambios, las innovaciones, las reformas. Cada palabra admite diferentes "traducciones"; Félix Angulo[36] *nos propone algunas de ellas, que ofrecemos para su reflexión, advirtiéndonos acerca de efectos insólitos.*

Breve léxico para términos de uso cotidiano (y sentidos no tan exactos)

Innovación:

"supone tres cosas: la creación de algo previamente desconocido, la percepción de lo creado como algo 'nuevo' y la 'asimilación' de ese algo novedoso".

Cambio:

"un cambio siempre implica una 'alteración' o, si se quiere, una 'transformación' de su objeto...Bolam señala que aunque una innovación es un proceso intencional y deliberado, un cambio puede incluir también un movimiento o una transformación, accidental o inintencionada".

Cambio y reforma:

"Popkewitz compara cambio con reforma de la siguiente manera: el ***cambio****, en esencia, supone la interrelación de elementos de la estructura social y de formas de conciencia que requieren, a la vez,*

[35] J. Cortázar, op. cit., 1994, pág. 417.

[36] F. Angulo Rasco y N. Blanco: *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Ed. El Aljibe, 1994, pág. 357 y siguientes.

respuestas históricas, analíticas y políticas, puesto que vincula conjuntamente a la cultura, la sociedad y la economía... La **reforma** *es una cuestión de ideales nacionales [...], un acto de afirmación ideológica, que se suele mover a través de y con la poderosa retórica de la modernidad, del bien común, o del estado de bienestar. El concepto de reforma denota solamente la estructura de dicha retórica, pero no tiene que suponer el cambio en los patrones de la conducta social".*

Retomando las palabras de otro autor, J. Gimeno Sacristán,[37] *F. Angulo afirma que*

"las innovaciones pueden polarizarse entre estos dos extremos: o bien actúan como excusas para desviar la atención y el interés público de las condiciones reales y existentes en las escuelas y en el sistema educativo de una nación, en razón de cristalizar, unificar y representar ideales ideológicos de conservación o mantenimiento de las prácticas y la estructura educativa vigentes, y sus correspondientes necesidades nacionales (i.e. modernización del país), con lo que no se produce cambio, o bien las innovaciones pretenden ir más allá de su retórica manifiesta, provocando un cambio profundo, o al menos reconocible, en las condiciones y prácticas actuales de escolaridad y educación, en relación con, por ejemplo, situaciones y prácticas de desigualdad".[38]

¿Podría usted pensar, tal vez con otros integrantes del equipo de conducción, qué cambios han sido realmente tales en su escuela, cuánto de innovación conllevan, cómo se inscriben en movimientos reformistas (de ahora y de otros tiempos), cómo se han posicionado los actores frente a ellos, qué vestigios o huellas de la historia se recuerdan habitualmente en su escuela?

Si tratamos de entender el presente institucional, no pueden estar ausentes estos saberes, recuperados a partir de un AIE.

[37] J. Gimeno Sacristán: Reformas educativas. Utopía; retórica y práctica. En *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 1992, Nº 209.

[38] F. Angulo Rasco, op. cit., 1994, pág. 366.

Anexo de la actividad

Algunos ítems de esta actividad podrían constituirse en el punto de partida de un intercambio con otros actores, por ejemplo, supervisores, padres, etcétera.

V NORMAS Y CONTRATOS

"Al contemplar estos paisajes esenciales, Kublai reflexionaba sobre el orden invisible que rige las ciudades, sobre las reglas a las que responde su surgir y cobrar forma y prosperar y adaptarse a las estaciones y marchitarse y caer en ruinas." (I. Calvino)[1]

1. LA PRESENCIA DE LA NORMA

"¿Está en el Reglamento?" o bien: "¡Está en el Reglamento!" "¿Qué dice la Ley al respecto?" "¡En el Estatuto está bien claro!" "Aquí no hacemos demasiado caso a las normas." "Chicos!, acuérdense de que el Reglamento de Convivencia dice que.." "Esta norma es obsoleta." "No sabemos si las cosas nuevas que hacemos se pueden hacer o no, la normativa no dice nada al respecto." "Se acata pero no se cumple." "En esta institución ser reglamentarista es todo lo que cuenta." "¡Vamos, vamos, el timbre ya sonó hace rato!" Etcétera, etcétera, etcétera.

[1] I. Calvino: Las ciudades invisibles, Barcelona, Ed. Minotauro, 1994, pág. 134.

La norma es evocada cotidianamente con distintos nombres, a propósito de diferentes temas, llamada para auxiliar en determinadas circunstancias, convocada para restringir en otras, nombrada como resguardo, silenciada, hipermentada, ignorada.

Sin duda las cuestiones normativas son sumamente importantes, tanto por el hecho de que es impensable una institución sin normas como porque las definiciones que la preceden,[2] así como su textura, despiertan en los actores lecturas distintas.

Relaciones laborales, estatutos, vínculos contractuales, contrato institucional, normas de disciplina, reglamentos de convivencia, convenios y acuerdos con otras instituciones, disposiciones, resoluciones, contratos pedagógico-didácticos... todos son construcciones que comportan un carácter normativo, es decir, que reglan y regulan las interacciones.

Hay algo curioso en la manera en que las normas están presentes en las instituciones educativas: por lo general, las más invocadas no remiten a la dimensión pedagógico- didáctica.

En otros trabajos habíamos explorado la importancia de considerar al **curriculum prescripto como un organizador institucional**,[3] habíamos dicho que importaba porque daba cuenta de la especificidad de la institución educativa y en consecuencia influía y determinaba una serie de **contratos** sobre los que era necesario reflexionar porque debían ser objeto de una mayor explicitación.

Organizadoras, disciplinadoras, estructurales, estructurantes,[4] cualquiera podría pensar en las normas exclusivamente en su versión de representantes del "orden disciplinador".[5] Sin embargo, este aspecto innegable debe complementarse con aquellas perspectivas que, sobre la base de las teorías del derecho, abren la reflexión a la libertad de la interpretación, al poder del lector, fundamentándolas en la noción de **textura intersticial**. La importancia del **intersticio** hace del saber sobre él una información tan significativa como la del saber sobre la prescripción.

---

[2] Preceden y politizan, ya que ninguna regla escapa a una intencionalidad política (se trate de macropolíticas o de micropolíticas).

[3] Véase al respecto G. Frigerio y otros, op. cit., 1991.

[4] Véase al respecto G. Frigerio, M. Poggi y otros, op. cit., 1992.

[5] Remitimos a los trabajos de Foucault, para considerar el marco teórico en términos amplios, y también a los trabajos de los teóricos críticos de la administración escolar (Bates entre otros).

Diremos entonces que:

> **la manera en que los actores conocen, interpretan, producen y se posicionan frente a las normas constituye una información significativa para construir un saber sobre la institución.**

Generalmente la referencia a la norma la señala como algo "externo" a cuyo texto se está sometido. En oportunidades quizá menos numerosas los actores se reconocen a sí mismos como productores de normas (en sus distintas apelaciones: reglas, reglamentos, leyes, etcétera).

Este último aspecto (el director como **productor de normas**, el educador como **hacedor** de normas, los miembros de una comunidad como **legisladores**) merece que nos detengamos a pensar desde una óptica distinta de la habitual.

Las normas creadas dentro de cada institución no son pocas y ejercen efectos tan poderosos sobre las organizaciones como las que se escriben fuera de ella para su gobierno interior, ya que se trata de:

> **"El ordenamiento de deberes y obligaciones con el fin de asignarlos, repartirlos o privarlos, lo que conlleva una regulación del funcionamiento de las relaciones contractuales"**. (Frigerio y Poggi)[6]

2. NORMAS Y AIE

¿Por qué incluir este tema al reflexionar acerca del análisis de las instituciones educativas?

Un AIE debe **construir un saber acerca del conocimiento, uso, producción y posicionamiento** frente a los cuerpos normativos. Es decir, se trata de saber acerca de:

- cuánto y cómo los actores de la institución **conocen** las normas,

---

[6] G. Frigerio y M. Poggi: Aportes para la elaboración de normativas, Documento del SP7: Relaciones institucionales y problemas laborales, MEI-BIRF, 1990.

- qué **uso** hacen los actores de los intersticios,
- qué normas **produce** la institución y con qué mecanismos,
- cuál es el **posicionamiento** de los actores frente a la norma.

Desde esta perspectiva consideraremos las siguientes cuestiones:

- la textura de la norma, incluida la noción de tejido y de intersticio,
- el articulado entre la textura y el texto,
- la pertinencia en el texto o "letra",
- la relación que los actores establecen con la norma y con el origen de ella.

Entendemos que un saber sobre estos aspectos forma parte de un AIE. También consideramos que el mismo saber resulta de importancia en el momento de bosquejar proyectos[7] y, fundamentalmente, de evaluarlos.

El conocimiento de las nociones mencionadas debería, por otro lado, formar parte de los saberes propios de los equipos de conducción.[8]

[7] Si fuera necesario agregar otra justificación recordamos que todo proyecto conlleva un elemento "contractual", que se trate de un acuerdo o pacto verbal, o de un contrato implícito, el proyecto requiere **encuadres** y **consignas**. Éstas incluyen un aspecto **normativo** de prescripción, implican un compromiso y siempre suscitan un posicionamiento.

[8] Señalamos que el tema de las normas en las instituciones remite obligatoriamente a reconsiderar los conceptos de zonas de certezas y de zonas de incertidumbres. Estos conceptos fueron analizados y definidos en otros trabajos, entre ellos, G. Frigerio y M. Poggi, op.cit., 1989, y G. Frigerio, M. Poggi, op. cit., 1992, razón por la cual no se incluyen en este texto.

3. LA TEXTURA DE LA NORMA.[9] LA NOCIÓN DE TEJIDO Y DE INTERSTICIO

Para comenzar por el principio, recordemos que según el diccionario la palabra **norma** presenta dos acepciones, a saber, es:

a) una **regla**, lo que remite a principio o base (como sinónimo de ley, prescripción, estatuto, etc.) y también remite a disciplina, y

b) un **modelo** al que se ajusta una fabricación.

Hablamos entonces de prescripciones y de modelos.
Podemos comenzar de otro modo, recurriendo a la metáfora.

Imaginemos los hilos que conforman una trama; ésta podrá ser más cerrada, más aireada, tener áreas más firmes, ofrecer "desprolijidades" en otras, conformar con distintos puntos diferentes figuras, tener "agujeros", como sucede cuando "se perdió el punto". Las normas (leyes, reglamentaciones, prescripciones) pueden considerarse con la metáfora del tejido.

Se trata de una **red** que sostiene a los sujetos y los contiene; en este sentido es percibida como protectora. Además, y en el mismo acto, la red recuerda al sujeto sus límites y por ello es percibida como restrictiva.

Podríamos decir que al señalar lo permitido y lo prohibido la norma subraya aquello que contará con la aprobación y distingue lo que será objeto de sanción. Desde esta perspectiva despierta en cada sujeto un sentimiento de ambigüedad: por momentos es buscada para que proteja y simultáneamente es eludida; es deseada pero no evita que se reniegue de su presencia en los momentos en los que el sujeto querría que no existieran límites a sus impulsos.

Abigarrada... Demasiado abierta...

[9] Aquí se reformulan elaboraciones conceptuales realizadas en el marco de una investigación llevada a cabo durante los años 1989 y 1990. Esta investigación fue realizada en el Sub-Proyecto 7: Relaciones institucionales y problemas laborales (MEJ-BIRF). El marco teórico que aquí se retoma fue construido por G. Frigerio (coordinadora del Proyecto) y M. Poggi (consultora del Proyecto).

En la metáfora, la red que sostiene y sujeta propone también espacios entre hilo e hilo, entre punto y punto. En la realidad institucional la norma deja espacios de libertad para el actor. Diremos que el **tejido** o **textura** ofrece **intersticios**,[10] es decir espacios para la interpretación, la acción, la creación, la invención. Según el **uso que los actores hagan de ellos**, encontraremos:[11]

- **Instituciones que "ignoran" los intersticios**; para esas instituciones los cuerpos normativos aparecen como cerrando toda iniciativa; y se deposita en ellos un límite más rígido que el que prescribe la regla. ("Más papistas que el Papa." "Más reglamentaristas que el Estatuto." "Adoran la norma por sobre todas las cosas.")

- **Instituciones en las que los intersticios son usados como sede de innovaciones pero con temor y recato**; en esas instituciones la posibilidad de aprovechamiento colectivo de la capacidad de inventar se encuentra limitada. Las cosas nuevas ocurren en pequeños espacios celosamente controlados o vigilados por distintos actores: el educador que está preocupado por una posible sanción, el director que teme la contaminación de una experiencia o la mirada reprobadora de una autoridad superior, el supervisor que alienta una transformación pero que está preocupado por el hecho de que ésta aparezca como una transgresión que cuenta con su aval; seguramente usted podrá dar cuenta de mil ejemplos más... Los intersticios operan entonces como lugares cerrados en los que algo nuevo ocurre pero no es comunicable y en consecuencia no se vuelve producto colectivo.[12]

- **Instituciones en las que los intersticios generan una incertidumbre intolerable**; se trata de instituciones que no se autorizan ninguna lectura de la norma y que creen cumplirla sólo si se mantiene una relación de punto a punto con la letra de la norma. Toda

---

[10] Habíamos desarrollado la noción de textura intersticial y de intersticio en G. Frigerio y otros, op. cit., 1992.

[11] Se trata de modalidades predominantes, es decir, de una tendencia que caracteriza a la institución, tendencia construida por los actores pero que no necesariamente los incluye a todos y cada uno de ellos.

[12] Por lo tanto no se capitaliza como [illegible] profesional agregado de la institución.

interpretación es evitada y los espacios de libertad y poder de decisión son obturados por normas internas o por la "ley de la casa". (Ley que, todos sabemos, nadie escribió pero que ata y sujeta a los actores: "En esta escuela las cosas se hacen así." "Aquí nos gusta que..." "Es costumbre de esta casa..." "Ni se te ocurra, no te lo aceptarían nunca.")

- **Instituciones que reconocen en los intersticios espacios de poder y libertad**; a partir de estos intersticios los actores despliegan iniciativas; las normas aparecen como continentes que solicitan y autorizan exploraciones varias, trayectos distintos, diversidad de lecturas. En estos casos los intersticios son utilizados por las organizaciones y por los actores para llevar a cabo distintas acciones o conductas que forman parte de las prácticas institucionales y profesionales cotidianas. ("Aquí podemos inventar cosas nuevas." "Siempre somos solicitados para crear." "Las nuevas experiencias encuentran en los otros un oído atento y una escucha respetuosa, todos aprendemos de los otros.")

Desde esta perspectiva la **textura** de la norma adquiere un sentido especial: **cuando la institución escribe sus propias normas decide acerca de la textura que les dará.**

Breve actividad para ser largamente discutida con los otros colegas:

¿Había pensado anteriormente en su institución en términos de la tendencia a utilizar la textura intersticial que le es propia?

¿Con cuál de las cuatro figuras descritas tiende a coincidir su institución?

¿Qué impacto ejerce esta tendencia en el momento de crear nuevas normas?

4. EL ARTICULADO ENTRE LA TEXTURA Y EL TEXTO

La textura también está dada por el texto: la letra de la norma.

El texto de la norma, su "letra", incluye lo buscado, lo reprobado; en ocasiones se encuentran cuestiones, temas o problemas sobre los cuales la norma no se pronuncia; otras veces en la norma hay ausencias. El contenido de la norma puede analizarse entonces según:

a) **Prescripciones**

El diccionario nos recuerda que prescribir significa "señalar, ordenar, recetar, determinar alguna cosa". Se trata de todo aquello que explícitamente será solicitado, requerido y exigido.

b) **Prohibiciones**

Según el diccionario prohibir significa "vedar o impedir". Remite a aquello explícita y expresamente incluido en la norma como no permitido y en consecuencia sancionable.

c) **Zonas grises**

Consideraremos zonas grises al conjunto de acciones y de conductas que al no estar explícita ni claramente prescriptas o prohibidas por la norma presentan una formulación equívoca, ambigua e incierta que solicita diversas interpretaciones, lo que puede ocasionar confusiones o dudas.

d) **Silencios u omisiones**

Sería excesivo, imposible e **indeseable** exigir que las normas regularan todas las acciones posibles. La cuestión a pensar en este punto, que comporta un serio riesgo, consiste en señalar qué espacios deja vacantes el orden normativo[13] y qué conductas o acciones se abstiene de reglamentar.

[13] Por ejemplo, en la asignación de deberes y derechos que hacen a la definición del trabajo docente se constataron, en ciertos Estatutos, silencios significativos en aquello que concierne a las funciones pedagógicas.

Para pensar

Si bien este libro apunta a desplegar el AIE como temática central y no a la construcción de normativas, insistimos en la importancia de reflexionar sobre los elementos señalados. Ellos deben ser tenidos en cuenta en el momento de ***elaborar normativas y diseñar proyectos:***

> *Es importante cerciorarse de que se prescribe lo sustantivo y se prohíbe aquello que atentaría contra lo sustantivo; es preciso tener la certeza de que lo que queda en zonas grises es exactamente aquello sobre lo cual la ambigüedad es deseada y que no se omite o silencia nada de lo que resulta fundamental para la tarea específica.*

Reiteramos que la articulación de prescripciones, prohibiciones y zonas grises, así como los silencios u omisiones, determinarán un texto y una textura en cuyos intersticios podrán deslizarse las iniciativas de los actores (poniendo de manifiesto su fuerza instituyente y su potencial innovador). Estos intersticios también podrían permanecer sin ser usados, como si estuvieran clausurados u obturados, si los actores no recurrieran al margen de libertad que poseen. Los tipos de cultura institucional escolar y los estilos de desempeño de la gestión facilitan u obstaculizan que los actores se apropien de los intersticios y hagan de ellos la sede de articulaciones novedosas.

En las instituciones el desempeño profesional se encuentra sobredeterminado por múltiples factores. Por ello consideramos importante agregar aquí un comentario acerca de lo que llamaremos el **riesgo de mistificación.**

En cada institución conviven dos tendencias: una "conservadora" (lo instituido) y otra "innovadora" (lo instituyente). En sí mismas estas tendencias no deben considerarse valorativamente como malas o buenas.[14] Lo instituido y lo instituyente, las normas y los actores, tienen en cada organización una modalidad de rela-

[14] Hemos trabajado estos conceptos en G. Frigerio y M. Poggi, op. cit., 1989.

ción específica (esto es lo que otorga rasgos tan particulares a cada establecimiento).

Una norma puede ser obsoleta, rígida y restrictiva sin constituir de por sí un obstáculo insalvable que impida cualquier acción instituyente.

Es necesario tener en cuenta que cada actor social posee un potencial instituyente y que toda norma ofrece intersticios para que aquél pueda manifestarse. En consecuencia, las prácticas cotidianas no dependerán sólo y exclusivamente de la norma.

En una imagen opuesta consideraremos que una "buena" norma no determina nada; puede ofrecer todas las bondades pero si los actores no vehiculizan las posibilidades explícitas del texto éste perderá su capacidad de generar efectos benéficos para el sistema.

Cuando se trata de **cambiar** y de **transformar**, las dificultades pueden surgir tanto de las normas como de los actores.

Como actor social cada uno de nosotros se encuentra "tensionado" entre una tendencia al cambio y una tendencia conservadora que se resiste a las modificaciones y que nos dificulta la reflexión sobre prácticas y conceptos.

En consecuencia debemos ser cuidadosos y no construir mitos ya que, como lo señaláramos en otras oportunidades,

> tanto las normas rígidas como los actores que no hacen uso de su potencial instituyente podrán construir instituciones alienadas.

5. LA PERTINENCIA EN EL TEXTO O "LETRA"

Las prescripciones, prohibiciones, zonas grises y silencios a los que hicimos referencia anteriormente pueden ser analizados desde otra perspectiva: aquella que determina la pertinencia o no de una norma.

Pertinente significa "que viene a propósito de" o "es concerniente a" y aquí consideraremos la pertinencia según la **funcionalidad** o **disfuncionalidad** de la norma para un sistema educativo en un contexto histórico determinado.

Funcional es, tal como el mismo término lo indica, que responde a una función determinada. Deseamos aclarar que la funcionalidad (o disfuncionalidad) constituye un criterio "arbitrario" ya que depende de la óptica (marco de referencia, posición ideológica, etc.) de quien lo analiza.

Algún aspecto de la norma que puede ser considerado disfuncional por algunos se constituye en funcional para otros.

Desde la perspectiva del análisis de las instituciones educativas consideraremos lo normado disfuncional según dos puntos de vista:

- obsolescencia,
- adaptaciones o agregados desarticulados.

Una norma (o alguna de sus partes) puede constituirse en disfuncional por **obsolescencia**. Muchos educadores "sufren" por la obsolescencia de las normas cuando ella aparece para restringir su deseo de una realidad distinta.

Es necesario tener en cuenta que las normas responden a las determinaciones de un contexto histórico, político, social y económico determinado y que se desajustan fácilmente en relación con nuevas propuestas de organización escolar, cambios en la cultura pedagógica de los establecimientos educativos y, en un sentido más abarcador, con transformaciones en el contexto en que se inserta la escuela.

La obsolescencia de los cuerpos normativos puede producir un efecto obstaculizador respecto a los intentos innovadores, o por lo menos, limitarlos.

Una norma puede ser disfuncional por lo que llamamos **adaptaciones o agregados desarticulados**. Nos referimos a sucesivas modificaciones y agregados que no necesariamente se articulan y corresponden con el resto de los aspectos de la norma.

Las adaptaciones o agregados desarticulados se manifiestan fundamentalmente en las diferentes reglamentaciones y en los "ajustes" que éstas han experimentado

Todos conocemos los avatares de la búsqueda de lo permitido o de lo prohibido a través de una maraña de resoluciones, disposiciones, etcétera.

Las disfunciones señaladas deben ser cuidadosamente evitadas en la elaboración de una nueva normativa, dados los efectos que producen.

Independientemente de las decisiones que pudieran tomarse, creemos necesario agregar dos aspectos que podrían limitar los efectos de cualquier norma:

1) Un número exagerado de artículos.[15]

2) Las definiciones ambiguas o circulares.[16]

Los aspectos mencionados conciernen a **la redacción y a la presentación de la norma**. Ambos afectarán su **comunicabilidad** y ésta, a su vez, ejercerá un efecto facilitador u obstaculizador sobre el conocimiento de la norma, requisito para conocer su texto y sus intersticios.

6. LA RELACIÓN QUE LOS ACTORES ESTABLECEN CON LA NORMA

La normativa se muestra simultáneamente como representante de un orden y como un **espacio decisional**, espacio de tensión en el que interactúan **la norma objetiva y la norma subjetivada**.

Esto significa que existe una interacción entre la norma en su formulación explícita, si la pensamos "a la letra" o textualmente, y el modo en que los aspectos explícitos se inscriben en los actores,

[15] A veces "viejas" normas contienen un número tan importante de artículos (a los que se suman sucesivas reglamentaciones) que su conocimiento se torna sumamente difícil.

[16] Ambigüedad y circularidad dificultan la comprensión de la norma u operan omitiendo la definición de aspectos fundamentales. Por ejemplo, en el caso de los estatutos no puede obviarse la definición de docente y una descripción más detallada de cargos y funciones (éstas suelen encontrarse parcialmente en los Reglamentos Generales de Escuela).

lo que es observable en la interpretación que éstos hacen de la primera "versión".[17]

La norma no se configura de una manera neutra, es decir, importa saber quiénes participan en su elaboración y cómo fueron convocados, la legitimidad de los encargados de su redacción, si se solicitaron o no aportes y sugerencias y cuántos de éstos fueron objeto de debate, cuánto y cómo se difundió la iniciativa, en qué medida la norma responde a un proyecto democratizador y cuánta justicia comporta para las prácticas institucionales. Éstos son algunos de los factores que influyen para que los actores manifiesten hacia las normas:

- adhesiones entusiastas,
- resonancias positivas,
- resistencias pasivas,
- oposiciones activas.

Las mismas figuras servirían para entender las posiciones que los actores adoptan hacia las **normas no escritas**.

¿Normas no escritas? Usted sabe que este tipo de normas abunda en las instituciones; a veces sus artículos no están numerados y otras veces ofrecen una orden de mérito: "Lo primero y principal en esta institución es ..." Nunca redactadas en tinta sino transmitidas de boca en boca, de oreja a oreja, aprendidas en las prácticas a través de usos y costumbres, estas normas forman parte de la cultura institucional de cada establecimiento. Ocasionalmente las dictan los directivos, a veces las imponen grupos de actores que han logrado una posición de poder. Observadas, transgredidas, lo que los actores hagan con ellas no es indiferente a la vida cotidiana del conjunto.

[17] El modo en que la norma objetiva se transforma en norma subjetivada determina en parte el tipo de relación de los sujetos con la institución. Ésta no es en definitiva sino la relación con la ley (Bourdieu, 1986). Es necesario recordar que las normas constituyen mecanismos dirigidos tanto a los agentes de la institución como a sus usuarios.

En la práctica de un AIE esas reglas no escritas merecen un párrafo aparte, una mirada cuidadosa, una comprensión acerca del funcionamiento de la dinámica de cada institución.

A veces las reglas no escritas se instalan en los vacíos de la regla escrita; también suelen establecer su sede en las zonas grises y probablemente encuentren en las omisiones su mejor alojamiento.

> *Para pensar*
>
> *En el análisis de las instituciones educativas es necesario tener en cuenta que las zonas grises, así como los silencios u omisiones, pueden constituirse en zonas de incertidumbre (en las que los comportamientos no están reglados) y ofrecer en consecuencia márgenes de libertad y maniobra a los diferentes actores del sistema. Es decir que, de hecho, pueden facilitar ámbitos de iniciativa e innovación, acciones de desarrollo y de cambio. Pero además estos aspectos no normados, o normados ambiguamente, pueden conducir a algunos actores a la utilización de estrategias que se relacionan con el enquistamiento, la clausura y la obstrucción de toda tentativa de innovación.*

Adhesiones, resonancias, resistencias y oposiciones componen en cada sujeto una posición frente a la norma.

Aquí tomaremos en cuenta algunas conductas o comportamientos posibles.[18] Sin embargo, es necesario aclarar previamente ciertas cuestiones.

No intentaremos describir las características de estas conductas para catalogarlas, clasificarlas o juzgar a los actores; ellas no son "buenas" o "malas" por sí mismas sino que nos permiten comprender los comportamientos de los que las adoptan.

Por otra parte en la realidad se encuentran matices, combinaciones diversas, zonas borrosas entre unas y otras. En algunos casos los actores asumen en las instituciones casi todas las posiciones en forma variada; en otros, los actores ponen en evidencia tendencias predominantes hacia una u otra posición.

[18] El orden de presentación no supone jerarquización alguna.

Por último, a veces aparecen como posiciones frente a las normativas pero también hacia quienes las "encarnan", como por ejemplo hacia aquellos actores que tienen cargos de conducción en las instituciones educativas.

1) Adhesión: obediencia por acuerdo

Entendemos por adhesión aquellas conductas que suponen, en primer lugar, el conocimiento en profundidad de la normativa en vigencia pero, además, la obediencia a ella por consenso o, incluso, por participación en su elaboración.

2) Sujeción: resignación fatalista

Esta conducta pone de manifiesto la sumisión pasiva y dócil, el sometimiento y la subordinación.

Destacamos aquí la diferencia entre obediencia (a la que nos referimos cuando hablamos de adhesión) y sumisión. La obediencia incluye una relación de desigualdad pero implica un mínimo de reciprocidad y la presencia de una autoridad legitimada sobre la base de saberes y de su posición en la estructura formal. La sumisión, por el contrario, se presenta en las organizaciones cuando más burocratizadas están y excluye toda reciprocidad, lo que señala la relación de dependencia de aquel que pone en ejecución una orden hacia aquel que la emite, así como hacia la norma misma.

3) Opción por el desconocimiento: desentendimiento

Se trata de una opción[19] que en algunos casos es individual y en otros colectiva; pareciera que algunas instituciones, o algunos de sus actores, hubieran optado por desinteresarse o desentenderse de los cuerpos normativos. El efecto de esta posición es la sustitución de la norma por las representaciones de los actores sobre la letra de la norma.

[19] Volvemos a recordar aquí que este desconocimiento opera no sólo sobre normas que organizan el funcionamiento institucional desde el punto de vista organizativo y laboral sino también sobre normativas de carácter pedagógico, como los diseños curriculares.

4) **Transgresión: no cumplimiento por desacuerdo explícito**

La transgresión implica un fenómeno de rechazo, de no conformidad, en el que las prohibiciones o las prescripciones de la norma y a veces las dos cosas son explícitamente violadas.

5) **Resistencia: oposición no deliberada**

Entre la adhesión (que implica la conformidad con la norma) y la transgresión (con una posición activa de "desviación" institucional), la resistencia supone una oposición no deliberada ni sistemática al orden institucional y normativo.

6) **La perversión: aceptación ficticia y uso para otros fines**

A diferencia de la transgresión o la resistencia, esta posición no implica el rechazo ni una actitud contestataria u opositora ante la disciplina institucional y normativa. Por el contrario, la autoridad es reconocida oficialmente y las normas son aceptadas y aplicadas de manera escrupulosa. No obstante, su aprobación es absolutamente ficticia, es "pura fachada".

7) **Transformación: conocimiento, desacuerdo y trabajo para modificar**

Esta posición da cuenta de la actividad de aquellos actores que, en desacuerdo con las normas vigentes, asumen iniciativas activas con la intención de crear modificaciones o nuevos cuerpos normativos.

¿Para qué pensar estas cosas?, podrá preguntarse algún lector. Para responder a esta inquietud retomemos las razones que nos reúnen en esta página:

queremos construir un saber sobre
la institución educativa que nos permita avanzar
hacia futuros más deseables.

Entonces será importante indagar, reflexionar y tener en cuenta cuál es la posición de los actores en las instituciones que habitamos. Las figuras presentadas (que no son las únicas) permiten hacerse preguntas, aventurar efectos, diseñar estrategias.

No dará lo mismo una institución poblada por transgresores que una en la que moren transformadores. Los proyectos no tendrán el mismo destino si sus realizadores potenciales tienen hacia las normas la resignación fatalista del sometido o el entusiasmo contagioso del que adhiere.

También es posible y necesario pensar otras cosas. Por ejemplo, si el AIE nos descubriera una institución donde la transgresión fuera la regla, deberíamos reconsiderar la pertinencia y el carácter justo del orden normativo que suscita tantas y tan explícitas desafiliaciones.

Si el AIE nos descubriera una institución donde la red normativa fuera sólo cuidada en apariencia y en la práctica estuviera al servicio de otros fines e intereses, las estrategias de un proyecto institucional deberían incluir el restablecimiento del lugar simbólico de una ley estructurante.

Seguramente existen otros ejemplos posibles. Lo que no es posible es que los abordemos todos aquí.

7. RECAPITULANDO. ACERCA DE LA NOCIÓN DE CONTRATO

La noción de contrato ha estado presente en algunos de nuestros trabajos anteriores; por ello este apartado se inicia con una recapitulación:

En 1989 afirmábamos[20] que "todo proyecto está relacionado con la capacidad de soñar, desear, inventar" y nos preguntábamos: "¿Cómo hacer para que se concreten los sueños? ..."

Al esbozar una posible respuesta, la noción de contrato aparecía como un facilitador.

Decíamos entonces que, para cumplir con su función, el contrato debía incluir:

[20] G. Frigerio - M. Poggi, op. cit., 1989, pág. 165.

- "los aspectos normativos, es decir aquellas reglas formales que regulan el intercambio y estructuran las zonas de normalidad y desviación;

- el encuadre teórico de los actores involucrados;

- los objetivos, o sea los propósitos en función de los cuales se formula el contrato;

- la metodología para lograr los objetivos propuestos;

- los principios de funcionamiento, es decir las normas de conducta que regirán el trabajo en común".

En el mismo texto sugeríamos considerar el contrato como un "reglamento interno" que fije y establezca de común acuerdo los compromisos establecidos.

En 1991 propusimos pensar el **currículum prescripto** como un "elemento contractual".[21] Esta perspectiva abría la posibilidad de reflexionar sobre una serie de contratos concatenados:[22]

- contratos laborales
- contratos institucionales (contratos de organización y convivencia)
- contratos con la comunidad (y en particular con los padres)
- contratos sociales (escuela - Estado - sociedad)
- contratos con los alumnos (pedagógico-didácticos}

En 1992 avanzamos en la hipótesis de que la crisis de la institución educativa podía entenderse como una *ruptura*, por incumplimiento, del **contrato**[23] **entre el Estado, la Escuela** y **la Sociedad**. En el mismo trabajo hacíamos referencia a la noción de **contrato pedagógico-didáctico** (el que triangulaba la relación docente-alumno-conocimiento) y mencionábamos la de **pedagogía de contrato.**

[21] G. Frigerio y otros, op. cit., Miño y Dávila, 1992.

[22] El orden de su enunciación no implica orden jerárquico.

[23] G. Frigerio, M. Poggi y otros, op. cit., 1992.

En 1995 Poggi[24] incluyó la noción de contrato en una articulación: **relación educativa y contrato didáctico**. Simultáneamente comenzábamos a pensar en la importancia de **considerar todo proyecto institucional desde una perspectiva contractual.**[25]

8. ALGUNAS REFLEXIONES COMPLEMENTARIAS PARA CERRAR EL CAPÍTULO

Nos importa volver a insistir acerca del hecho de que:

1) En la institución, **los actores realizan numerosos contratos.**

Y esto es así aun cuando un contrato no tenga la forma escrita, aun cuando el carácter explícito de todas sus cláusulas en ocasiones deje mucho que desear (lo que conlleva no pocos conflictos eventualmente evitables). Las actividades requieren **acuerdos, convenios, pactos:**

un AIE se preocupa por
reflexionar acerca
de estas cuestiones en cada institución.

2) **Realizar un AIE implica establecer un "contrato".**

Esto exige pensar en cláusulas, condiciones, tiempos, y tener presentes los resguardos y momentos descritos en el capítulo II.

3) **Todo proyecto implica definir un contrato.**

Definir prioridades, establecer tiempos, asegurar modalidades de intercambio, explicitar lo esperado, aclarar lo que será considerado en el momento de la evaluación, definir condiciones, aclarar los recursos que serán necesarios, acordar responsabilidades y distribuir el trabajo son algunos de los elementos que no pueden estar ausentes y que requieren ser **puestos en claro y acordados.**

[24] M. Poggi (comp.), op. cit., 1995.

[25] G. Frigerio y M. Poggi, op. cit. (en prensa).

Finalmente queremos agregar que:

todo contrato se traduce en
consignas de encuadre
y en
encuadres y consignas

Esto significa que todo contrato conlleva la explicitación de los términos de intercambio que harán posible la tarea.

¿Definimos encuadre?

El encuadre puede entenderse como **un conjunto de constantes** cuya presencia permite que se lleve a cabo una actividad.[26] Si hablamos de constantes es necesario aclarar que

el contrato es negociado pero,
una vez establecido el encuadre,
éste no se negocia.

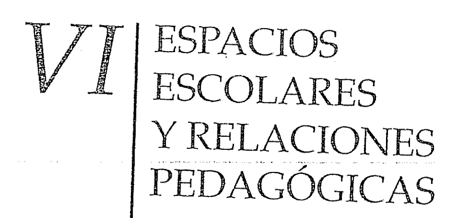
De este modo el encuadre se entiende como:

un marco y un continente

La cuestión que nos parece importante destacar es que todo continente importa por aquello que determina como contenido; empero, ahora sabemos que todo **continente es también contenido de la institución.**

¿Cómo no volver a insistir entonces, una y otra vez, sobre su importancia?

[26] M. Poggi, G. Frigerio y P. Pozner: "Gestión educativa: historia de una propuesta y modelo para armar" (informe sobre el curso que se llevó a cabo en el CONET en [illegible] setiembre / diciembre de 1988). Buenos Aires: OIT/CINTERFOR, 1989, págs. 60/61.



VI ESPACIOS ESCOLARES Y RELACIONES PEDAGÓGICAS

1. PENSANDO ESPACIOS Y FIGURAS

"Todas esas cosas ignoradas que llegan a la luz me hacen creer que nuestra felicidad depende, ella también, de un enigma agregado al hombre y que nuestro único deber es el de intentar conocerlo." (R. Magritte)[1]

Un AIE no podría abstenerse de pensar aquello que hace a la especificidad de la institución que está en juego.

Curiosamente, lo que ocurre en la escena en la que los personajes se llaman alumnos, maestros y conocimientos ha sido abordado sólo en parte. Podríamos decir que parece persistir en los actores una dificultad para articular, integrar, cruzar y cuestionar los cruces entre enseñanzas y aprendizajes.

La escena no tiene por único escenario al aula; sin embargo, es allí donde los personajes pasan parte importante del tiempo que comparten.

[1] René Magritte: "La ligne de vie I", conferencia dictada en el Palais Royal de Beaux Arts d'Anvers el 20 de noviembre de 1938.

Frente a la crisis y en los intentos por revertir lo que no convence, muchos plantean una educación que podría prescindir del aula. No es imposible pensar que con el correr de los tiempos esto se concrete. De hecho, existen antecedentes. Nos referimos a muchísimos años atrás, cuando los cínicos enseñaban a sus discípulos caminando y los maestros filósofos se sentaban con sus alumnos a discutir en algún lugar de la ciudad o d[illegible] alrededores. No faltan las referencias a espacios pedagógicos "virtuales", cobijados por alguno que otro árbol, donde los maestros impartían distintas enseñanzas a discípulos deseosos de aprender la sabiduría del que enseñaba.

Sin duda, un aula no es imprescindible; podemos imaginar otras arquitecturas (Giannoni).[2] Algunos ya se están preguntando si la escuela como arquitectura simbólica será rescatada del naufragio del "Estado seductor" que se manifiesta en el "Estado pantalla"[3] en el que "lo publicitario se honra y remunera diez veces mejor que lo escolar"(Debray).[4]

¿Qué podría estar pasando?

> "La disminución del peso relativo de la escuela en la videoesfera fue acompañada por una dilatación de los espacios de aprendizaje. La multiplicación de los saberes y de los vectores tiende a poner a la escuela 'fuera de sus muros', y si la escuela está en todos lados, ¿para qué una escuela en alguna parte?"(Debray)[5]

Estamos en que, en la videoesfera, podría no haber escuela. Sin embargo, hay algo que por el momento no parece posible –perdón, algunos creen que lo es–. Digamos entonces que hay algo que **por sus consecuencias no parece deseable planificar**: la desaparición de un vínculo entre **dos sujetos** entre los que se teje una relación pedagógica.

[2] M. Giannoni: "Consecuencias de la experiencia del Sépalo", 1995, mimeo, y M. Giannoni y G. Villanueva: "El Servicio de Aprendizaje Laboral Orientado", Ed. C.P.E. de Río Negro, 1984.

[3] Ambas expresiones han sido tomadas del texto de R. Debray: **El Estado seductor,** Buenos Aires, Ed. Manantial, 1995.

[4] [illegible] R. Debray, op. cit., 1995, pág. [illegible]

[5] R. Debray, op. cit. 1995, pág. [illegible]

Si sostenemos la importancia de ese vínculo entre dos sujetos, decimos que se necesitan maestros y que esta figura, tan antigua como el hombre, debería permanecer con él.

Ciertamente los medios, la TV, la computadora, Internet y tantas cosas que seremos capaces de inventar ponen en [illegible] la figura del educador.

Rescatar esa figura y revalorizar su importancia implica volver, sin vergüenza y con orgullo, a conjugar:

Yo soy, tú eres, él / ella es educador (a)...

2. ESPACIOS Y RELACIONES

Un AIE tiene en los vínculos triangulares un objeto de conocimiento propio.

Se trate del triángulo pedagógico-didáctico y de la exploración de lo que ocurre en cada vértice y en la superficie que delimitan, se trate del triángulo "equipos directivos, equipos docentes, institución educativa", el AIE intentará aprehender la **matriz de aprendizaje institucional**,[6] al tiempo que tratará de **construir un saber sobre las relaciones pedagógicas.**

¿Cómo definimos la matriz de aprendizaje institucional?

Podría entenderse como una tópica que se despliega e incluye:

> una extensión: el continente; una "capacidad", lo que "da cabida a": el contenido.

Como extensión podría denominarse:

> continente para pensar, cuyos accidentes, morfologías y habitantes modelan el pensamiento.[7]

[6] Una primera aproximación a una conceptualización de esta idea puede hallarse en G. Frigerio, op. cit., 1995.

[7] Remitimos a D. Anzieu y otros: **Les contenants de pensée**, París, Ed. Dunod 1993, que [illegible] D. Anzieu y otros: Las envolturas psíqui[illegible] Buenos Aires, Ed. [illegible] 19[illegible].

También podría describirse articulando tópicas y dinámicas:

Es un espacio virtual, el cual resulta de la conformación
de la cultura institucional escolar y contribuye a ella
y que, al modo del crisol-recipiente, da origen al
conjunto de prácticas institucionales
y m[illegible] los aprendizajes del conjunto de los actores.

¿Qué significados encierra este concepto? Analicemos los términos que lo integran.

En primer lugar se trata de un espacio, diremos que de un espacio particular, ya que en tanto **espacio-matriz** remite a las nociones de molde, fecundidad, origen y original. El término crisol designa una vasija, un recipiente; en este sentido es, por excelencia, un **continente**, pero un continente particular: no se trata sólo de un "objeto" receptor. **Es un continente que no sólo moldea sino que además va moldeándose a sí mismo en el hacer institucional.**

¿Por qué aprendizaje institucional? Porque esta matriz, atravesada por la cultura institucional escolar (la cual es a su vez realimentada por aquélla), moldea, gesta, incuba, procrea, **está en el origen de los aprendizajes individuales y colectivos del conjunto de actores de una institución educativa.**

La matriz de aprendizaje institucional no es una sumatoria de aspectos organizacionales, curriculares y laborales, aunque los integra. No es sólo un continente sino que además adopta, para cada uno de los actores, un valor de **contenido** institucional.

¿Es posible que un establecimiento educativo carezca de una matriz de aprendizaje institucional? No, no lo es. Podrá ser una matriz más o menos explícita, las prácticas y los discursos institucionales relacionados con ella podrán ser coincidentes, complementarios o contradictorios, podrá ser democrática o autoritaria, proversiva o retroversiva, pero ninguna institución podrá "escapar" a la conformación de cierta matriz que le sea propia. Un AIE se pregunta por ella, intenta describirla para comprenderla.

Unas líneas antes afirmamos que se trata de construir un saber sobre las relaciones pedagógicas.

Ésta es sin duda una [illegible] apasionante como difícil. [illegible]

merosas ocasiones tendremos la sensación de que nos falta un dato y constataremos que los huecos del marco teórico nos impiden pensar mejores hipótesis o dar cuenta de la complejidad que está en juego.

Se trata de abordar:

lo que **se da a v**[illegible] que se escabulle a la mirada,

lo que **se da a escuchar** y los entre-dichos,

lo que **se da a entender** y lo que parece escapar a la comprensión.

Además, se trata de tomar en cuenta tanto individualidades como el colectivo institucional.

Por momentos tendremos la ansiedad de "aprehenderlo todo". Sin embargo deberemos renunciar, no podrá tomarse todo en cuenta al mismo tiempo (tendremos que organizar tiempos para... según se defina como importante). También deberemos renunciar al imposible "saberlo todo", pero tendremos que cuidarnos de la tentación de pensar que un dato, algunos datos, unos cuantos números, podrán decirnos algo pertinente.

Avanzando en el descubrimiento de las tendencias, en la formulación de hipótesis, será tan importante lo que ocurra en la biografía escolar de cada alumno como aquello que sea común a todos, con la dificultad, o el beneficio, de saber que ningún niño en singular, ni todos los chicos de la escuela, podrán "caber" en las informaciones que vayamos construyendo.

El método que adoptemos para "construir el saber" será un elemento marcante para la institución y los actores. Por ello el cuidado, el respeto, la rigurosidad metodológica, la explicitación del marco de referencia y los aportes de la investigación deberán ser tenidos permanentemente en cuenta.

Es posible que paradójicamente estos aspectos tan próximos a la actividad de enseñar, al vínculo con el saber, sean los que requieran mayor "asistencia técnica" en el momento de llevar adelante un AIE. El asesoramiento, la consulta, la supervisión serán maneras de asegurarse la pertinencia de la perspectiva que se adopte.

Aquí podríamos abrir un apartado de observaciones de clase.

de actividades escolares, de transcripción de entrevistas. Usted podría completarlo (de hecho lo convocamos a que lo haga).

Sin embargo quisimos comenzar de otra manera (usted de todos modos podrá completar este capítulo), trayendo otras plumas de autores y tiempos diversos. Es probable que algún lector se identifique con alguna línea, reconozca las experiencias como próximas, o como muy lejanas, y que la lectura atraiga recuerdos, ejemplos y reflexiones.

3. PALABRAS EN UN ORDEN DELIBERADAMENTE DESORDENADO

Proponemos la lectura de palabras de distintos autores y de diferentes tiempos. Fueron escritas como testimonio y sin duda constituyen para nosotros una entrada para pensar las cuestiones vinculadas con las relaciones pedagógicas que tienen a las escuelas como escenario.

3. 1. Palabra de maestra:

> "Inicié lo que apenas me atrevía a llamar una biblioteca. Sobre un banco íbamos colocando los libros y periódicos que podíamos conseguir. Pocos, muy pocos, pero ya tenían un lugar especial en la clase. Me conmovía profundamente cuando uno de mis niños decía: ¿puedo usar la biblioteca? Y le veía revisar el montoncito de papel impreso que era un tesoro y sobre todo un símbolo de otros tesoros más lejanos y difíciles de alcanzar.
> Algunas tardes los llevaba de excursión. Pasado el pueblo, en lo alto de la peña más cercana había una pradera y desde allí se veía la cadena de montañas que se perdían en un horizonte neblinoso....Al otro lado la meseta prometía caminos despejados pero nosotros vivíamos encerrados en el circo de montañas, prisioneros de la geografía y la miseria". (J. Aldecoa)[8]

[8] Josefina R. Aldecoa. Historia de una maestra, Barcelona, Anagrama, 1990, pág. 45

Para un AIE es importante tomar en cuenta las **iniciativas docentes, las prácticas reales y concretas,**[9] no sólo los discursos. Por supuesto, importa no omitir **el efecto de los discursos e iniciativas sobre las prácticas.**

Un AIE busca encontrar las coherencias y correlatos entre decires y haceres.

Abramos pues un "registro", indaguemos acerca del **saber sobre el saber-hacer** que los educadores tienen de sí mismos en su actividad profesional.

[9] A modo de ejemplo y sobre elementos que intervienen en el ejercicio del rol docente sugerimos, para completar perspectivas, acercarse a los resultados de la investigación que se realizara en el marco de la CTERA y que se presentara en 1995. También pueden integrarse los aportes de A. Birgin: Viejas y nuevas [illegible] en el trabajo docente, FLACSO, 1995.

POSIBLE CUADRO PARA CONTRASTAR Y PENSAR
(cuadro para cruzar datos con otros cuadros)

Lo que se da a ver, a escuchar y a entender en las prácticas (observaciones de clases; la producción de los alumnos: cuadernos, evaluaciones, actividades; uso de la biblioteca, vínculos con otras instituciones, etc...)	**Lo que se busca ver, escuchar y entender** (construcción de analizadores, instrumentos de relevamiento de datos, pruebas, entrevistas, producciones de los docentes, entrevistas de explicitación, etc...)	**Lo que se escabulle a la mirada, los entre-dichos, lo que escapa a la comprensión** (una manera particular de "leer" los analizadores, naturales o construidos)	**El saber sobre el hacer y sobre el saber-hacer** (entrevistas, reuniones de trabajo e intercambio, producciones de los docentes, entrevistas de explicitación, etc...)

Busquemos, con los equipos, maneras de evaluar el impacto de la formación docente sobre las prácticas pedagógicas y los aprendizajes: se trata de buscar un **saber sobre el pensar.**

Recordemos que, según el diccionario, pensar es:

"formarse ideas en la mente"

Los sinónimos que el mismo diccionario nos propone son: cavilar, deliberar, discutir, ensimismarse, especular, meditar; también se pueden considerar: rumiar, razonar, creer.

Un saber sobre el pensar en la escuela (de chicos y grandes) quiere decir un saber sobre la capacidad de llevar a cabo todas esas maneras de "formarse ideas", lo que, obviamente, va más allá que lo que generalmente se ofrece como "contenido escolar".

Un AIE busca encontrar las maneras en que ese pensar tiene condiciones institucionales para su despliegue, cuánto lo solicita, lo alienta, lo valora.

3. 2. Palabra de alumno/ex alumno:

> "Entonces no sabía qué buscaba fray Guillermo y, a decir verdad, aún ahora lo ignoro y supongo que ni siquiera él lo sabía, movido como estaba sólo por el deseo de la verdad, y por la sospecha –que siempre percibí en él– de que la verdad no era la que creía descubrir en el momento presente". (U. Eco)[10]

Los egresados de una institución tienen mucho para decir de ella, su misma trayectoria aporta información.

En algunos casos, según temas definidos como claves, tiempos y posibilidades, un AIE puede tratar de recuperar la palabra de los que, después de haber participado en la cotidianeidad, se han alejado de ella. Los recorridos que iniciaron podrían vincularse, si aparecieran tendencias significativas, con marcas o huellas del pasaje por la institución.

[10] Umberto Eco, El nombre de la rosa, Buenos Aires, Lumen/de la Flor, 1980, págs. 20 y 21.

¿Qué fue de los egresados? ¿Adónde fueron los que se fueron? ¿Qué recuerdos guardan de la institución?[11]

CUADRO DE SEGUIMIENTO DE LAS COHORTES

Para ordenar información, cruzar con otros datos y sentarse a pensar entre todos sobre los vínculos entre los casilleros en una serie histórica

COHORTE	Características/ rasgos propios de la institución y sus actores en el período considerado	La institución en las palabras y en las representaciones de los ex alumnos	La biografía escolar y la trayectoria de los egresados

3. 3. Palabra de escritor:

"Así eran los recitales. Tocaban los mejores alumnos, la monjita de las pecas los seleccionaba y los preparaba hasta el último minuto. Terminada la repartición de premios salían al escenario y se equivocaban varias veces. Sus mamás se morían de nervios, se preparaban para aplaudir, para

[11] A modo de ejemplo: la película construida alrededor de la historia del pasaje de Olga Cosentini por la dirección de una escuela da cuenta, a través del testimonio de sus ex alumnos, de la cultura institucional escolar, de su estilo de gestión, de los modelos de desempeño, de la coherencia entre posiciones teóricas y prácticas. También a modo de ejemplo podemos mencionar la investigación realizada como "Evaluación de Funcionamiento del Sistema Dual" (G. Frigerio, 1988). Si bien no se [illegible] de [illegible] AIE, el testimonio de los [illegible] permit[illegible] hipótesis [illegible] del presente y del funcionamiento de dicho sistema.

morirse cuando uno se quedaba a la mitad de la pieza, para aplaudirlos fuertemente como si ya hubieran terminado y salvarlos: no importaba, al final siempre habían tocado con mucho sentimiento. Hasta Rafaelito Lastarria logró tocar en un recital, claro que con trampa porque tenía otra profesora en casa, pero logró terminar su Danza Apache y Susana se sintió tan felicitada. También Juan Lastarria se emocionó e hizo una donación para el colegio nuevo..." (A. Bryce Echenique)[12]

Actor, ritos, rituales. Actos "áulicos privados" y "actos abiertos al público". El AIE se interesa por todos ellos.

La ausencia de todo rito llamará tanto la atención como su sobreabundancia. Las prácticas ritualizadas reclamarán una comprensión que las explique. La burocratización de las prácticas y su vaciamiento de sentido deberán encontrar las hipótesis que permitan estrategias que les devuelvan significación.

Todo AIE releva datos y construye información acerca de estos temas y problemas. Como en todos los casos, se trata de una información a "cruzar" con otras, para evitar las hipótesis apresuradas o aquellas que para su elaboración sólo contaron con elementos muy recortados y parciales.

3. 4. Palabra de Director o Directora:

"El Inspector ya no era el mismo que un día negara a Ezequiel derecho a tocar temas que no fueran estrictamente académicos. Se presentó en el pueblo y convocó en la escuela a los vecinos. Con discreción y prudencia habló a la gente.
–No se trata de pediros dinero, tampoco se trata de hacer propaganda política. Tenéis que entender que es un esfuerzo de la República apoyando a personas desinteresadas (las misiones pedagógicas) que dedican su tiempo libre a traernos una fiesta de cultura..." (J. Aldecoa)[13]

[12] Alfredo Bryce Echenique: *Un mundo para Julius*, Barcelona, P&J Ed., 1992, pág. 105.

[13] [illegible] Aldecoa, op. cit. pág. [illegible]

Una matriz de aprendizaje institucional propone la creación de ciertos vínculos. A su vez, en ella se inscriben los distintos estilos de vínculo: entre actores, con "lo académico" y con lo cultural. Un AIE acuerda una escucha y una mirada a estos vínculos.

Actividad:

- *¿Hacemos una lista de vínculos?*

  La institución se vincula con....

- *¿Pensamos en las características de cada uno?*
  Reflexionamos acerca de la posición que la institución tiene respecto de los actores e instituciones con los que está relacionada.
  (nos relacionamos para.....)

- *¿Categorizamos estos vínculos (demandante, oferente, etc...)?*

- *¿Definimos algunos rasgos o tendencias?*

- *¿Intentamos establecer explicaciones?*

- *¿Hacemos una lista de otras posiciones posibles?*

- *¿Ampliamos la lista de vínculos deseables?*

3. 5. Palabras sueltas, noveladas, irónicas...

a) Palabras sobre el origen de una academia:

"Cuando Diego Nuñez da Silva se sentaba bajo los naranjos del atardecer en su ancha silla de junco, lo empezaba a rodear una pequeña audiencia... Un día el patio de los naranjos empezó a ser denominado 'la academia'. Al médico portugués no le molestó la ironía. Más aún: para no parecer acobardado, decidió que allí se impartiese una instrucción

sistemática a su familia. Alegó que eran insuficientes las enseñanzas dispersas..." (M. Aguinis)[14]

b) Palabras entre profesor y alumna en la escena del absurdo:

"LA ALUMNA. –¿Eh?...¿El tres o el cuatro? ¿Cuál es el mayor? ¿El mayor de tres o cuatro? ¿En qué sentido el mayor?
EL PROFESOR. –Hay números más pequeños y números más grandes. En los números más grandes hay más unidades que en los pequeños...
LA ALUMNA. –¿Que en los números pequeños?
EL PROFESOR. –A menos que los pequeños tengan unidades menores. Si son muy pequeñas, es posible que haya más unidades en los números pequeños que en los grandes- ...si se trata de otras unidades.
LA ALUMNA. –En ese caso, ¿los números pequeños pueden ser más mayores que los grandes?
EL PROFESOR. –Dejemos eso. Nos llevaría mucho más lejos. Sepa únicamente que no sólo hay números..." (E. Ionesco)[15]

c) Palabra de alumno fatigado:

"¿Ocurrió algo parecido con los cansancios de mi época de estudiante?
No. Ningún sentimiento de culpa ya. Al contrario, con las horas el cansancio de las aulas llegaba a convertirme incluso en un ser rebelde y ansioso. Por regla general, no era tanto el aire enrarecido y el apiñamiento forzado de cientos de estudiantes como la falta de interés que los que daban las clases mostraban por la materia, una materia que en realidad debería ser la suya. Nunca más he vuelto a encontrarme con hombres menos poseídos por lo que llevaban entre manos que aquellos catedráticos y profesores de Universidad..." (Peter Handke)[16]

---

[14] Marcos Aguinis: **La gesta del marrano**, Buenos Aires, Planeta, 1991, pág. 16.

[15] Eugène Ionesco: **La lección**, Buenos Aires, Losada, 1961, pág. 111.

[16] Peter Handke: **Ensayo sobre el cansancio**, Buenos Aires, Alianza Tres, 1990, págs. 12 y 13.

d) Palabra de alumno agradecido:

"La juventud ya no quiere aprender nada, la ciencia está en decadencia, el mundo marcha patas arriba, los ciegos guían a otros ciegos y los despeñan en los abismos, los pájaros se arrojan antes de haber echado a volar.... Demos gracias a Dios de que en aquella época mi maestro supiera infundirme el deseo de aprender y el sentido de la recta vía, que no se pierde por tortuoso que sea el sendero". (U. Eco)[17]

Actividad sorpresa:

Se le ocurrió hacer:

- *¿una muestra de "fotos de escuela"?*
- *¿una exposición de dibujos y pinturas de situaciones escolares?*
- *¿una recopilación de cuentos de escuela?*

Decíamos "actividad sorpresa", cuando la enunciamos, porque seguramente las propuestas (propias de ciertas áreas) no necesariamente son pensables en términos de mirar allí figuras, caras y discursos de la institución.

Un saber sobre todas estas palabras forma parte de la construcción de un AIE.

3. 6. Palabra entre colegas:

"Luego entró a mi salón y escribió en mi libro diario:
'–Creo que si el conocimiento humano tiene que ser total, no puede ser expresado por medios agotados o limitados, porque *lo total* no es llegar al límite sino salir de él. En con-

[17] Umberto Eco, op. cit., pág. 22

secuencia, no queda más maestro que el *poeta*... hace falta que todos los maestros sean poetas como tú...hay que salvar al maestro que es lo que está perdido. Con mi amor a tu escuela y mi solidaridad a tu fe'.
Menos mal que ustedes..." (De Juan al maestro Jesualdo)[18]

Actividad:

- *Rememorar los ejes de debate de los equipos de trabajo (equipos docentes en general, equipos de áreas, de ciclo, etc...) a lo largo de un período.*
- *Reflexionar acerca de ellos, articulando otros datos: actividades de capacitación, perfeccionamiento, proyectos institucionales, innovaciones, seguimiento de procesos, etcétera...*

Un AIE se propone recopilar el saber de los colegas educadores sobre la institución, sobre sus propias prácticas y sobre las prácticas de los otros. Para ello el AIE recopilará las observaciones de clases y se propondrá diseñar y aplicar instrumentos (entrevistas, por ejemplo) que permitan abordar las experiencias "exitosas" como aquellas en las que priman las dificultades (se trata, por otra parte, de re-significar tanto éxitos como dificultades).[19]

El sentido de los instrumentos (cuyo diseño no abordaremos aquí) consiste en recuperar distintos registros de verbalización: el descriptivo, el conceptual y el imaginario (Vermersch) para construir una constelación que incluya:

a) el contexto de la práctica (éste aporta hechos y precisiones acerca de aquello que es "externo" al sujeto y a la práctica);

b) la dimensión "declarativa" acerca de la práctica (se explicitan saberes teóricos y "reglamentarios" vinculados con las prescripciones);

[18] Jesualdo: **Vida de un maestro**, Buenos Aires, Ed. Soc. Amigos del libro rioplatense, 1935, pág. 132

[19] P. Vermersch: L'entretien d'explicitation, Paris, ESF Ed., 1994

c) la dimensión "procedural" (se trata del desarrollo de las acciones, una dimensión en la cual "otra mirada" incluye siempre una perspectiva);[20]

d) la dimensión intencional (una suerte de "declaración de propósitos").

La misma constelación excluye la solicitud de verbalización de elementos de juicio subjetivo. No se trata de que lo subjetivo no esté en juego; se trata de no colocar al otro en un registro de discurso para el cual no haya una intervención pedagógico-didáctica posible. Si recordamos que para el AIE el registro de devolución es el pedagógico-didáctico, respetuoso de la especificidad de la institución, se excluye toda interpretación de lo subjetivo por considerársela impertinente a la institución.[21] En este sentido no se trata de "pedir la palabra" por la palabra misma.[22]

3. 7. Palabras de Inspector:

> "Por donde se advierte algo que para nosotros tiene muchísima importancia, y es la necesidad del conocimiento teórico para la perfección del saber práctico.
> Es muy común oír en algunos de nuestro recreos alguna disertación en defensa de la primacía de esa habilidad práctica del maestro sobre la posesión de conocimientos teóricos, que diríamos científicos. Pero es un error. Nosotros sostenemos que tanto más perfecto será el hacer del maestro en el aula, cuanto más amplio sea su conocer profesional.

[20] Remitimos al capítulo sobre la observación del libro de M. Poggi (comp.), op. cit., 1995.

[21] Esto no quiere decir anular del marco teórico de referencia aquellos saberes, nociones y conceptos acerca de la subjetividad en juego.

[22] Destacando las distancias entre el psicoanálisis y la educación, M. Cifali afirma que "el problema de la contribución psicoanalítica al campo educativo no parece ni que se reduzca al aprendizaje de los conceptos, del código y de la retórica, ni tampoco que se identifique con un procedimiento socrático en el que bastaría decir 'hable' para que el resultado [illegible] analítico" [illegible] educación, México, Siglo XXI, 1992, pág. 172.

> Y la razón es obvia: quien conoce a fondo lo que hace, sabe por qué lo hace, y puede alterar las formas para un más perfecto resultado, a fin de que la esencia de su técnica alcance su máxima eficacia. En cambio, quien no posee ese conocimiento, realiza las formas exteriores del arte, pero no es capaz de alterarlas; obtiene buenos resultados muchas veces por la virtud que puso el inventor en [illegible] fórmula". (O. Tolosa)[23]

Cada actor desempeña su rol "a su manera", manera en que se sintetizan en forma única rasgos personales, profesionales e institucionales. Las "maneras de" permiten entender algunos aspectos, vericuetos, zonas oscuras y resplandores enceguecedores de la cotidianeidad institucional.

Un AIE se propone pensar el impacto de "las maneras de..." sobre la cultura institucional escolar.

3. 8. Palabras (de distintos autores) que se refieren a la disciplina:

> "Durante la clase de matemáticas Törless concibió un súbito pensamiento.
> En los últimos días había estado siguiendo los cursos del instituto con particular interés, pues pensaba: 'si esto es verdaderamente una preparación para la vida, como dicen, entonces tiene que haber aquí algo de lo que yo busco'. Y había pensado precisamente en las matemáticas, precisamente por aquellas ideas sobre el infinito. Y fue mediada la clase de matemáticas cuando la idea le surgió, caliente, en la cabeza". (R. Musil)[24]

> "Cuanto más despreciaba a mis maestros, M. Dupuy y M. Chabert, más amaba las matemáticas... A mi entender, la hipocresía era imposible en matemáticas y pensaba, en mi

[23] O. Tolosa: **Charlas del recreo**, Buenos Aires, La Obra, 1947, pág. 39.

[24] R. Musil aborda la cuestión de los números imaginarios en **Las tribulaciones del estudiante Törless**, Barcelona, Ed. Seix Barral, [illegible] pág. 108 [illegible] también las siguientes).

simplicidad juvenil, que ocurría lo mismo con todas las ciencias a las que había oído decir que se aplicaban las matemáticas." (Stendhal)[25]

"El mito de la razón enterró la razón de los mitos. Al cabo, el propio mito de la razón ha dado en devorarse a sí mismo destruyendo los ilusorios refugios que él había erigido. En nuestros días, tan sólo las matemáticas parecen resistir al general descrédito....Entre nosotros, las matemáticas son el último nombre del destino, de lo que necesariamente ha de ser y no puede ser de otra manera. **Contra esta postrera creencia de la modernidad se ha levantado este libro.** A través del estudio minucioso de las matemáticas –irreductibles entre sí– de tres culturas distintas (...) hemos querido mostrar como tampoco las matemáticas están por encima de las gentes concretas, de sus diferentes prejuicios, tabúes y ensoñaciones. A la postre las matemáticas hunden sus raíces en los mismos magmas simbólicos en los que se alimentan los mitos que aspiran a desplazar. Cada matemática echa sus raíces en los distintos imaginarios colectivos y se construye al hilo de los conflictos que se desatan entre varios modos de representar/inventar esa ilusión que cada cultura llama realidad. La desmitificación de las matemáticas que ha animado estas páginas niega así los nuevos nombres del destino, al tiempo que afirma otros modos posibles de realidad." (E. Lizcano)[26]

"La pedagogía debe en todo momento desarrollar la actividad propia del sujeto utilizando, por así decirlo, esta misma actividad propia. El objeto de la pedagogía no es enseñar materias específicas, sino desarrollar la capacidad de aprender del sujeto –aprender a aprender, aprender a descubrir, aprender a inventar–. Por supuesto, la pedagogía no puede hacer esto sin enseñar ciertas materias (...). La pedagogía

[25] G. Stendhal: **Vida de Henry Brulard**, Madrid, Ed. Alianza, 1975, pág. 226.

[26] E. Lizcano: **Imaginario colectivo y creación matemática**, Barcelona, Ed. Gedisa y UAM, 1993, pág. [illegible]

también debe necesariamente *enseñar* –y desde ese punto de vista deben condenarse los excesos de varios pedagogos modernos–. Mas dos principios deben ser firmemente defendidos:

- todo proceso educativo que no apunte a desarrollar al máximo la actividad propia de los alumnos es malo;
- todo sistema educativo incapaz de proveer una respuesta razonable a la posible pregunta de los alumnos: ¿y por qué tenemos que aprender esto?, es defectuoso." (C. Castoriadis)[27]

Actividad (de enunciado breve, ardua realización y alto impacto):

¿Cuáles son las palabras acerca de las disciplinas que se "dicen" en la escuela? ¿Quiénes las dicen, qué dicen las palabras? ¿Qué matriz de aprendizaje estarían definiendo esas palabras?

El relevamiento, tratamiento y análisis de todas ellas es parte del objeto de un AIE.

3. 9. Palabra de "la disciplina":

Quiénes mejor que los "interesados" para decir su palabra. El siguiente es un espacio reservado para ellos, los alumnos, los estudiantes, los "sujetos de la disciplina escolar":

Al. 1: "..............................."
Al. 2: "..............................."
Al. 3: "..............................."

y así sucesivamente....

Estudiante de 1ro: "..................."
Estudiante de 2º: "..................."
Etc. Etc....

[27] C. Castoriadis: El mundo fragmentado, Montevideo, Ed. Altamira, 1993, pág. 95.

Actividad:

Solicite en su escuela que los alumnos definan la disciplina tal como la entienden, tal como se aplica, tal como se la sanciona. Vuelque las respuestas en una "sábana" y luego sistematícelas. Haga de esa sistematización el eje de la reflexión entre los miembros del equipo directivo y docente. Quizá pueda convertirlas en el eje de otros debates, con otros actores. Entre tanto estará construyendo ***información para un AIE y un saber sobre la disciplina en su establecimiento.***

3. 10. Palabras "atadas" de ayer y de hoy: las prácticas evaluativas (un "mix" entre disciplina y disciplinas):

¡Cuántas veces escuchamos, leímos, o escribimos algunas de las siguientes frases!

> "Has mejorado mucho, ¡continúa así!"; "Regular"; "Debes concentrarte más en clase"; "Alcanzó"; "Muy lindo dibujito"; "No trajo el mapa"; "¡¡¡Felicitaciones!!!"; "Repite el grado"; "Revisa tus cuentas"; "¡Zafé en Historia!"; "Puede mejorar"; "No trajo la tarea"; "Es inteligente pero conversa mucho en clase"; "Aprobado"; "Debes mejorar tu conducta"; "Muy bien, ¡10!"; "Reprobado"; "Debes ser más aplicado"; "Deberá recuperar en diciembre"; "No presta suficiente atención en clase"; "¡Me llevé tres objetivos!"; "Me pusieron tres amonestaciones por hablar en clase", etc... etc...

Las prácticas evaluativas[28] han sido siempre "prácticas bajo sospecha". Las frases citadas sólo dan cuenta de una de sus manifestaciones. Un AIE debe proponerse volver a trazar el despliegue de los estilos, los modos, las maneras y, sobre todo, los efectos de las prácticas de evaluación. Éstas generan instituciones "reprobadoras", instituciones "promocionadoras" de estrategias "centrípetas"

[28] Bertoni, Poggi y Teobaldo, op. cit., 1995.

o "centrífugas".[29] La información y la comprensión obtenidas constituyen, a su vez, un aporte fundamental para pensar proyectos.

3. 11. Palabra de hombre (genérico) sobre el conocimiento (de otro):

> "Estoy aprisionado en esta contradicción: por una parte, creo conocer al otro mejor que cualquiera y se lo afirmo triunfalmente ('Yo te conozco. Nadie más que yo te conoce bien!'); y, por otra parte, a menudo me embarga una evidencia: el otro es impenetrable, inhallable, irreductible; no puedo abrirlo, remontarme a su origen, descifrar el enigma. ¿De dónde viene? ¿Quién es? Me agoto; no lo sabré jamás". (Roland Barthes)[30]

¿Cuántas veces las palabras de la cita, o algunas otras más o menos parecidas, fueron las nuestras frente a la escuela? Es cierto que la conocemos "mejor que nadie". Al mismo tiempo, se nos escabulle, nos desconcierta, nos sigue ofreciendo preguntas y mostrando lo que escapa a la lectura, como un enigma.

Sin duda, es entonces cuando la institución nos muestra mejor que nunca aquello que es: **un objeto de conocimiento.**

Un AIE permitirá construir saberes y también vendrá a constatar que siempre quedará "algo por conocer".

Actividad:

Recordemos, para empezar, que la ***forma escolar*** *es una construcción "fechada", ya que constituye una configuración histórica, aparecida en ciertos contextos para un tipo particular de relación social como es la relación pedagógica (G. Vincent, B. Lahire y D. Thin).*[31]

[29] D. Gayet: **Modeles éducatifs & Relations pedagogiques**, París, Ed. Colin, 1995.

[30] R. Barthes: **Fragmentos de un discurso amoroso. Lo incognoscible**, México, Siglo XXI, 1982, pág. 156.

[31] G. Vincent, B. Lahire y D. Thin: L'éducation prisonnière de la forme scolaire?, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Quizás algún lector se sorprenda ante el uso de la expresión ***forma escolar.*** *Ella alude a la forma que se construye a partir de una serie de rasgos. Perrenoud*[32] *los ordena y señala algunos de ellos:*

1) contrato didáctico entre un formador y un educando,

2) práctica social diferenciada,

3) representación previa y planificación de los aprendizajes,

4) transposición didáctica de saberes,

5) tiempo didáctico definido,

6) disciplina admitida,

7) formas de excelencia y criterios de evaluación explícitos,

8) esfuerzos acordados,

9) finalidad social,

10) autonomía relativa de la relación pedagógica.

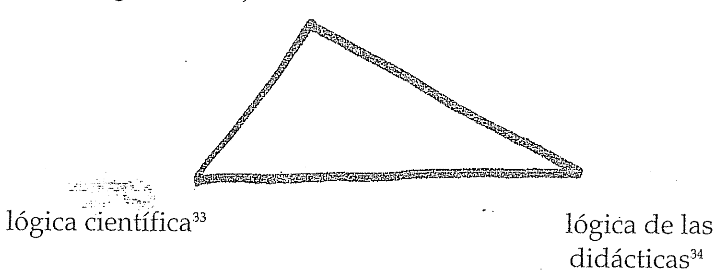
Cada escuela, cada contexto de acción específico tiene maneras propias de componer la forma escolar, es decir, una manera particular de matizar y articular las características mencionadas.

Un AIE incluye ***retratar esas maneras e incluirlas en una serie.***

Comenzamos este capítulo con el concepto de matriz de aprendizaje institucional, recorrimos los distintos puntos, que se ofrecen como "puntas" para pensar las prácticas institucionales, y desearíamos cerrarlo proponiéndole algunas figuras para pensar las relaciones pedagógicas.

[32] Philippe Perrenoud: Quelques traits distintives de la forme scolaire, documento de trabajo de 1990.

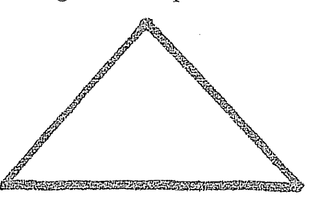
lógica del objeto de conocimiento en la escuela



lógica científica[33]

lógica de las didácticas[34]

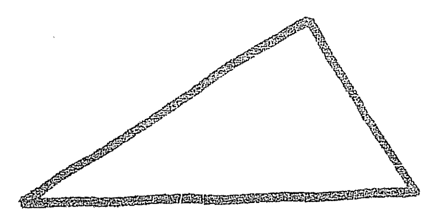
lógica socioprofesional[35]



lógica científica

lógica de las didácticas

lógica de las didácticas



lógica científica

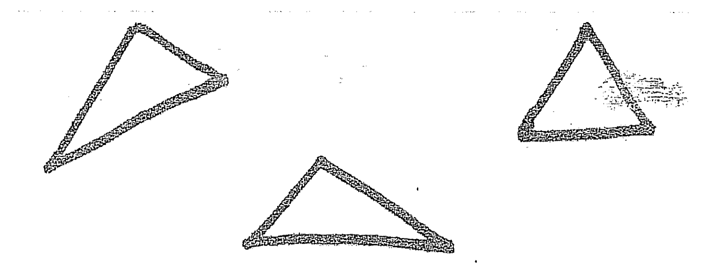
lógica subjetiva
(del sujeto que enseña,
del sujeto que aprende)

[33] Entendemos por lógica científica la del saber erudito (Chevallard) en cualquier campo del saber.

[34] Preferimos hablar de las didácticas en plural, reconociendo que cada campo disciplinario propone, en el conocimiento escolar, un modo particular para su transmisión, por parte del docente, y para su apropiación, por parte del alumno.

[35] Hablamos de lógica socioprofesional para referirnos tanto a la del medio social como a aquella propia del educador.

Le proponemos que complete agregando el nombre de los vértices a otros triángulos factibles. Ellos le ofrecerán posibles temas para interesantes debates con su equipo.



VII DE UN ENTRE DOS, QUE CONSTITUYE UN ENTRE TRES, PARA UN ENTRE TODOS (o extraño capítulo que para concluir abre)

1. ACERCA DE UN NECESARIO "ENTRE DOS"

> "...¡Qué extraño es todo hoy! Tan sólo ayer todo transcurría normalmente. ¿Habré cambiado durante la noche? Reflexionemos: ¿era yo misma cuando me levanté esta mañana?..." (Alicia pensaba quién era, tratando de encontrarse rasgos que la diferenciaran de sus amigas.) "Veré si me acuerdo de todo lo que sé: cuatro por cinco, doce; cuatro por seis, trece; cuatro por siete... De todas maneras, la tabla de multiplicar tiene poca importancia. Veamos la Geografía: Londres es la capital de París; París es la capital de Roma... ¡No, todo esto está equivocado! Ahora estoy segura, me he convertido en Mabel..." (Lewis Caroll)

Alicia había tenido un momento de extrañamiento. Se preguntaba si era otra. Para reconocerse buscó en la memoria aquello que "sabía", para saber entonces que tampoco allí habría respuesta. Había buscado en las matemáticas y en la geografía sin recordar, identificaba errores y volvía a su pregunta: "¿Seré la misma?"

Cualquiera podría decir que Alicia se equivocaba, que ni las matemáticas ni la geografía podían darle la respuesta.

Sin embargo, la intuición de Alicia era correcta; después de todo **sí**, se trataba de las matemáticas y también de la geografía, sólo que de otras matemáticas y de otras geografías.

¿De cuales?, dirá el lector asustado, convencido de que nosotras mismas hemos caído del otro lado del espejo y enloquecido.

Para tranquilidad de todos, contestaremos: se trata de las matemáticas de la subjetividad, aquellas menos conocidas pero no menos importantes que las otras que figuran en el currículum, aquellas en las que cabe la pregunta por el **uno**, por cada uno, como distinto de otro. Se trata de las matemáticas que buscan en los algoritmos aquello que al fin de cuentas, cuenta: la pregunta acerca de quiénes somos. Y es en la geografía de la subjetividad donde aquello que es **capital** se desplaza, persiguiendo algo que no cesa de escapar.

Un desplazamiento. Un viaje.

El filósofo lo advierte con estas palabras:

> "Amad la lengua que hace del esclavo el 'maître'[1] mismo; y entonces del viaje la escuela misma; y de esa migración una instrucción". (M. Serres)[2]

La educación siempre ha incluido algo de un viaje, o al menos de un trayecto: un **"entre dos"**.[3]

¿Qué hace uno de pequeño **entre dos** grandes?, sería la pregunta de Alicia, quien también podría decir: ¿Qué pasa entre esos dos que no son yo? ¿Quién soy yo, si no soy esos dos? Probablemente aquí Alicia descubriría el número tres.

"Entre dos", volvamos a la escena conocida, entre **alumno y**

---

[1] Éste es el término que figura en el original y que podría traducirse como "amo" y también como "maestro".

[2] Michel Serres: **Le tiers-Instruit**, París, F. Bourin Ed., 1991, pág. 86.

[3] Entre dos puntos de la geografía se inicia, según Flaubert, **La Educación sentimental** de Frederic Moreau quien, es bueno recordarlo, hacía tiempo entre dos momentos de su biografía de estudiante: su bachillerato recién obtenido y los estudios de derecho que debía comenzar. El entre dos del personaje justifica para el autor el despliegue de una obra que trata de usos y costumbres y que retrata políticas.

maestro, entre **maestro y discípulo**, entre **pregunta y respuesta**, entre **lo que no sé y lo que me gustaría saber**, entre **lo que me puedo imaginar y lo inimaginable**, entre lo que me interroga y aquello que está fuera del campo de nuestra interrogación.

La geografía del conocimiento conoce variados territorios, como bien lo pone en imágenes Fellini en las escenas de *Amarcord*.

Y cuántas veces es **entre dos encuentros**, **entre dos clases**, que algo ocurre, que concierne a dos que ya son tres.

El riesgo de no saber quién se es, de no ser tercero, de no conocer el número tres, es el de perder el nombre por permanecer encerrado en una relación binaria.

> "Este hombre allá en los años de colegio, me había un día asombrado por la precisión y claridad con la que expuso, tiza en mano, el binomio de Newton. Había repetido tantas veces la explicación a los compañeros más débiles en matemáticas, que al fin perdió su nombre para no responder sino al apodo de *Binomio*." (M. Cané)[4]

Frente a este fragmento M. Serres señalaría:

> "No, el juego de la pedagogía no se juega para nada con dos, viajero y destino, sino de a tres. El tercer lugar interviene como umbral de un pasaje. Ahora bien, lo más común es que ni el alumno ni el iniciador sepan dónde está ni cómo se usa. Un día, en algún momento, cada uno pasa por el medio de ese río blanco, estado extraño de cambio de fase..." (M. Serres)[5]

No con dos, **"entre dos"**.

Entre dos sujetos, entre dos estados del mismo sujeto, entre binomio/ binario y terciario, **entre la pulsión y la sublimación**.

¿Pulsión, sublimación? ¿No son conceptos propios del psicoanálisis? ¿Vamos a psicoanalizar la pedagogía? No se trata de eso, como tampoco de confundir lenguas ni registros propios de una y otra disciplina. No se trata de aplicaciones, de transferencias de conceptos, ni de colonizaciones de un campo hacia el otro.

---

[4] M. Cané: **Juvenilia**, Espasa Calpe, 1941, pág. 12.

[5] M. Serres, op. cit., 1991, pág. 29.

No podemos desconocer que Freud fue, como el mismo se denominó, un "aventurero". Se atrevió a traspasar los límites del campo médico, a poner en juego su deseo de saber, a construir un modelo teórico que revolucionó, se adhiera a él o no, la mirada hacia el hombre y su mundo interior. Fue un maestro, "hizo escuela".

El psicoanálisis no trata de proponer una pedagogía nueva (C. Millot). Tampoco lo intentaremos nosotros. Empero, sí nos parece importante incluir estos conceptos por cuanto si bien son propios del psicoanálisis dan cuenta de lo que se juega en la escena educativa y paradójicamente vienen a decirnos algo acerca de aquello que estando no puede ser trabajado directamente.

La **sublimación** es uno de los destinos pulsionales.[6] Al respecto Freud reconoció, en diversos textos, los posibles destinos[7] a los que puede sujetarse la pulsión.[8]

¿Una definición? Recurrimos a Laplanche, que señala:

> "La sublimación, ¿qué pone en juego en su término mismo, en su metáfora? Lo recordaré con otros; su metáfora juega con el término 'sublime', según dos referencias...: por una parte la referencia filosófica, siendo lo sublime una de las categorías de la estética filosófica; por otra parte la metáfora química, porque en química la sublimación se define como el pasaje directo de un cuerpo, sin intermediario líquido, del estado sólido al estado gaseoso". (Laplanche)[9]

---

[6] El lector puede revisar algunos textos clave para ampliar los conceptos presentados, entre ellos: S. Freud: **Pulsiones y destinos de pulsión**, en *Obras Completas*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1979, vol. XIV, J. Laplanche: **La sublimación**, *Problemáticas III*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1987, y J. Laplanche y J-B Pontalis: **Diccionario de psicoanálisis**, Barcelona, Ed. Labor, 1977.

[7] En **Pulsiones y destinos de pulsión** Freud reconoce cuatro destinos posibles: el trastorno hacia lo contrario, la vuelta hacia la persona propia, la represión y la sublimación.

[8] Recordamos la clásica definición de Freud: "La pulsión nos aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico como consecuencia de su trabazón con lo corporal", en **Pulsiones y destinos de pulsión**, op. cit., pág. 117.

[9] Laplanche, op. cit., 1987, pág. 31.

Este mismo autor agrega a continuación que la actividad artística y, particularmente, la intelectual son, por excelencia, actividades resultantes de la sublimación.[10]

> "A lo largo de su obra, Freud recurre al concepto de sublimación con el fin de explicar ... ciertos tipos de actividades sostenidas por un deseo que no apunta, en forma manifiesta, hacia un fin sexual: por ejemplo, creación artística, investigación intelectual y, en general, actividades a las cuales una determinada sociedad concede gran valor."[11]

Se trata entonces de un pasaje, de una transformación[12] de la energía libidinal que "abre la puerta" a la curiosidad y a la aventura de indagar sobre los objetos del mundo y sobre uno mismo y otras personas y que posibilita que se ponga en juego el deseo de saber.[13]

¿Deseo de saber? ¿Pulsión de saber?

Con un componente de la pulsión de dominio (en tanto aprehensión y apoderamiento), y con la energía que corresponde a la pulsión de ver, la pulsión de saber se traduce en una actividad de investigación y de pregunta sobre los objetos de conocimiento. Preguntas que son, en definitiva, derivaciones de algunas otras preguntas que no pueden formularse y que no tienen respuesta posible.[14]

---

[10] "Se puede considerar la pulsión de exploración como una sublimación completa de la pulsión agresiva o destructiva. En el conjunto, en la vida intelectual, la pulsión agresiva adquiere una gran importancia como motor de toda discriminación, de todo rechazo y de toda condena." Esta frase está tomada de una carta de Freud a Marie Bonaparte (1937), citada en J. Caïn y otros: **Souffrance, plaisir et pensée**, París, Les Belles Lettres, 1983, pág. 204.

[11] Laplanche y Pontalis, op. cit., 1977, pág. 436.

[12] Otras nociones vinculadas con el concepto de sublimación, como por ejemplo representante de la pulsión, represión, apuntalamiento, conflicto psíquico, exigirían un tratamiento que excede los límites de este apartado.

[13] "En otro registro, bien distinto del de la sociopolítica o de la política educativa, podríamos decir que el rol intermediario de la institución (educativa) se encuentra en asegurar el pasaje, el modelaje de un antropos sobre la materia rebelde de las pulsiones. Pasaje que podríamos denominar de lo pulsional a lo simbólico." G. Frigerio: "Utopías organizadoras de futuro para viejos y nuevos soñadores", en S. Schlemenson (comp.): **Cuando el aprendizaje es un problema**, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

[14] Nos referimos, en particular, a las preguntas sobre los orígenes (del propio sujeto, de su sexualidad y de la diferencia de sexos) y a su correlato con los fantasmas originarios.

Deseo que es motor, que debería poder encontrar en la escuela otras vías (sublimadas) y canalizarse a través de otros objetos de conocimiento: la matemática, la lengua, la historia, la geografía, la química, la física, el dibujo, etcétera.

¿Cómo dar cuenta del pasaje que debe operarse entre el deseo de saber y la intencionalidad de aprender?

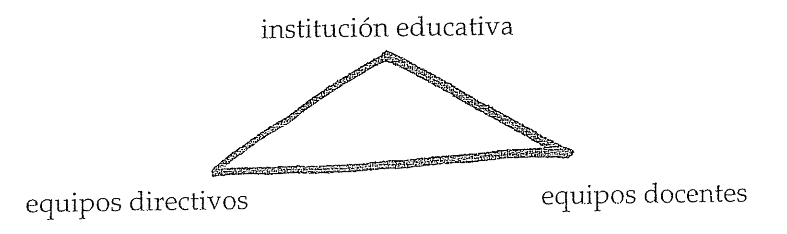
Como el lector ya lo habrá advertido, no es tarea fácil para un docente. Sin embargo, se trata de ofrecer

un objeto de conocimiento que se propone como un enigma, que se devela en la relación triangular y que pone en marcha un proceso de aprender como aprehensión (prender, tomar, agarrar) y como búsqueda (exploración, investigación).[15]

¿Cómo, a la vez, dar cuenta del pasaje que debe operarse entre el deseo de enseñar y la intencionalidad docente?

Para el educador también la actividad de enseñar debe recortarse como una manera de posicionarse frente a los objetos de conocimiento. Algo del enigma del objeto debe permanecer "actuante" para sí mismo. Por otra parte, el hecho de que su acción se despliegue en el marco de una institución específica abre, además de los enigmas propios de los campos del saber disciplinario, la posibilidad de colocar a la misma institución en el lugar de **un objeto de conocimiento**. Es ahí donde el AIE tiene sentido, como una de las maneras de avanzar en la construcción de un saber sobre el objeto-institución.

2. DESDE EL AIE AL PROYECTO



[15] Otras obras que pueden consultarse para ampliar esta temática son: C. Millot: *Freud Antipedagogo*, México, Paidós, 1990, y M. Cifali: *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*, México, Siglo XXI, 1992.

Un AIE, al posicionar a la institución educativa en el lugar del tercero entre equipos de dirección y equipos docentes, implica la construcción de un vínculo triangular e incluye las acciones mencionadas, es decir **aprehender**, **explorar**, y a su vez las triangula con la de **significar**.

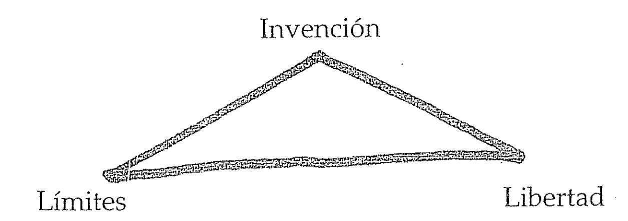
El AIE constituye, al tiempo que se construye, un **referente**.

actores institucionales
(lógicas de significación)

la institución
(lógicas de la prescripción)

AIE/Referente
(que es a su vez un intérprete)

En cada vértice, a su vez, se despliega otro triángulo:[16]



Es exactamente en este triángulo que se puede pensar el **proyecto institucional**.

Durante muchas páginas nos hemos venido acompañando. Usted habrá discutido con nosotras, intercambiado opiniones con usted mismo/a, conversado con colegas.

Antes, y también simultáneamente, usted habrá pensado, juntado experiencias y saberes; algunos temas y problemas se le habrán presentado con mayor nitidez, otros habrán perdido virulencia; algunos habrán comenzado a inquietarlo. Ese "trabajo" **totalmente suyo** va más allá del texto. El libro habrá sido una excusa,

[16] P. F. Christlieb: *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*, México, Ed. Anthropos, Colegio de Michoacán, 1994, pág. 216.

un acompañante, un catalizador y con suerte (así lo esperamos) habrá servido de puente, entre una idea y otra, entre una anécdota y una hipótesis, o entre otros dos que, con usted, forman tres.

Por ende, al llegar aquí podemos decir que tenemos varios hilos, algunas cartas y varios cuadros, otros tantos mapas y cartografías, relatos, no pocas palabras, una posible trama conceptual, un rudimentario pero no por ello menos sólido telar.

El AIE sobre la mesa
se transforma en la mesa de dibujo:

un lugar para apoyar planos y planes.

Comienza su tarea de dibujante de futuros. Como cuando se quiere diseñar un espacio nuevo, la primera tarea consiste en consultar a aquellos que van a habitarlo, a hacer del espacio el territorio de trabajo. Ellos dirán qué necesitan, qué quieren, qué les importa, qué les parece superfluo y qué esencial. También se podrá buscar la opinión de los de afuera (necesaria extranjeridad). Será preciso escuchar a unos y a otros.

Algunos se acercarán sin mayores ideas ni entusiasmos. Habrá otros que llegarán con sus propios dibujos, a veces trazados tímidamente en las servilletas de papel del bar de la esquina.

Otras veces algunos acercarán ideas de afuera, editadas, y se (y le) preguntarán si el modelo sirve, si se podrá adaptar, si será posible construir algo parecido.

Algún grupo en la institución seguramente propondrá algo nunca visto hasta ahora. Algo nuevo.

Muchos bocetos y borradores irán siendo mejorados, mientras que otros conocerán el cesto como destino.

Desde los lugares de pilotaje y conducción usted coordinará la tarea, se asegurará de que la consulta no omita a nadie, de que lo importante se debata, de que los acuerdos se suscriban.

Entre borrador y borrador. Charlas, intercambios sistemáticos y formales; de recreo e informales; cálculos; consultas; los sueños de unos y otros empiezan a poblar las noches y los días de los actores.

A la luz del día todos mirarán el proyecto. Reconocerán, en parte, aquello que dibujaron, los arreglos que sugirieron, las formas que modificaron. También descubrirán que el proyecto tiene "algo de su proyecto", sin ser exactamente el mismo. Casi necesariamente habrá cosas que no fueron incluidas y otras que ocupan un lugar no tan prioritario. No obstante, hay una cosa que es importante no perder:

[illegible] **la especificidad**

En su doble sentido:

a) la de la institución educativa como lugar de tramitación de la pulsión a la sublimación, lugar de encuentro con los objetos de conocimiento, lugar de despliegue de saberes, lugar del **pensar**. Lugar del saber mirar, del saber escuchar, del saber entender, del saber inventar, del saber crear, y

b) la de la institución educativa como lugar de construcción de un lazo social que facilite sociedades más justas.

Empieza entonces otra etapa: la de concretar el proyecto bosquejado. Y allí comienza una sucesión de ilusiones y desilusiones. Tiempos que se acortan y otros que se alargan y crean demoras y angustias. Desatinos que se detectan y otros que obligan a modificar la estrategia prevista originalmente.

Podríamos decir **tiempo de contratos**, tiempos de **pasaje**:

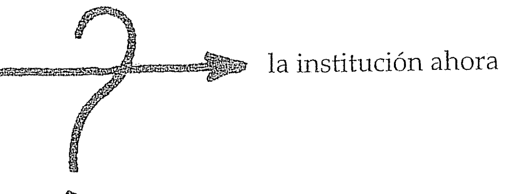
del entre dos al entre tres,
de allí al entre muchos,
siempre con la ilusión de que sea **entre todos**.

Para concretarlo será necesario especificar tareas, distribuir trabajos, asignar responsabilidades, asegurarse la continuidad del trabajo cotidiano, supervisar la obra.

También habrá un tiempo de reformulaciones, momentos de hallazgos, de desalientos, tal vez de conflictos; momentos de compartir saberes, de asegurar y sostener con la presencia las acciones comprometidas.

Llegará la hora de **evaluar**, de hacer un balance sobre lo realizado: aquello que "salió tal como estaba previsto" y también lo que debió cambiar durante la marcha. Para contribuir a este balance sería importante formularse algunas preguntas, a fin de tener un "cuadro de la situación".

Se trata de preguntarse, mirar, escuchar, analizar



El AIE nos permitió, al comenzar, saber "dónde estamos parados" para iniciar el proyecto institucional. Una vuelta de tuerca sobre el AIE proveerá información significativa sobre el "ahora", el presente institucional.

Si a partir de este presente nos proponemos diseñar, gestionar y pilotear futuros, entonces podríamos preguntarnos por algunas cuestiones, organizándolas en un esquema como el que presentaremos a continuación. Al igual que todos los otros esquemas y cuadros presentados en este texto, éste puede ser de utilidad para pensar, para sintetizar, para organizar y dar coherencia a nuestras ideas, aunque una vez completado tal vez sea necesario "desarmarlo" para volver a hilar las frases allí volcadas.

Cuadro-esquema para organizar las ideas

¿Qué nos propusimos?	¿Qué se concretó?	¿Qué no se concretó y por qué?	Además ...			Nos preguntamos "qué se nos pasó por alto", qué deberíamos haber tenido en cuenta	Nos formulamos las hipótesis para explicar todo lo anterior
			hicimos	produjo estos efectos	nos explicamos lo que hicimos y sus efectos		

Mirando ya hacia el futuro, aparecerán nuevos interrogantes:

¿qué líneas de continuidad deseamos seguir sosteniendo?
¿qué nuevos problemas podemos anticipar?
¿qué será necesario reforzar?
¿qué novedades deseamos incluir?
¿qué debemos dejar de hacer?
etc. etc.

Todas esas y otras preguntas serán objeto de un nuevo inicio.

A lo largo de estas páginas hemos intentado sentar las bases conceptuales para algunos puentes. Creemos haber construido hilos y pilares, sostenes y apoyos, lugares de anclaje y de despegue. Sin embargo, queremos destacar que los puentes más importantes sólo puede construirlos usted, con otros, en su institución concreta:

> "Tejer no significa solamente predestinar (en el plano antropológico) y reunir realidades de índole diferente (en el cosmológico), sino también crear, hacer salir de la propia substancia, como lo hace la araña, que construye la tela sacándola de sí misma". (Elit)[17]

Para ese tejido el **hilo** se constituye en metáfora y símbolo.

Los diccionarios insisten en señalar que la actividad que lo requiere es la de ligar. Y es en tanto agente de vínculos que el hilo es un artífice de nexos y ataduras que definen interdependencias

Hay muchos hilos[18] en la mitología: el hilo de la vida, el de la continuidad, el de la búsqueda, el de la tejedora de destinos, el que obliga a la marioneta a responder a los movimientos y voluntades de los que "tienen el hilo"...

El nexo entre AIE y proyecto se propone integrar algunos de esos sentidos. Usted podrá tomarlos y transformarlos, dejar algunos, agregar otros. En todo caso:

[17] Elit: *Traité d'histoire des religions*, traducido por Ed. Cristiandad, Madrid, 1964. pág. 159.

[18] Buscando encontramos que en algunas culturas la palabra hilo significa también textos o libros (así ocurre con la palabra *sutra*, para los budistas, y con el carácter *king* que, en la escritura china, designa al hilo y a los libros esenciales).

> "La tejeduría es un trabajo de creación, un alumbramiento. Cuando el tejido está terminado, la tejedora corta los hilos que lo sujetan al telar y, al hacerlo, pronuncia la fórmula de la bendición que dice la comadrona al cortar el cordón umbilical del recién nacido. Todo sucede como si la tejeduría tradujese en lenguaje simple una misteriosa anatomía..." (Chevalier y Gheerbrant)[19]

Como autoras vamos cortando nuestros hilos con este texto a medida que la impresora pone en papel la versión final –que no tiene nada de definitiva–, las letras con las que veníamos, desde hace tiempo, encontrando palabras para que finalmente adquirieran el sentido y la forma que hoy tienen en este producto.

¿Qué nos queda?

Nos quedan, lo sabemos, hilos sueltos, alguno que otro nudo y también ganas de seguir tejiendo, con los mismos hilos, otras tramas a las que quisiéramos incorporar a su vez nuevos hilos, para otros tejidos que ya van teniendo ganas de ser.

¿Qué le queda?

Básicamente le quedan a usted, el lector, las actividades de destejer y de de-construir y las de **crear su propio producto**, con estos u otros hilos, anudando teorías y prácticas, historias pasadas y diseños de futuro, entrelazando actores, inventado texturas institucionales, dando cuerpo a escuelas, despertando en otros la mirada del asombro con interés, ofreciendo pluralidad de sentidos, poniendo en acto la intencionalidad docente en la que se despliega el deseo de enseñar, creando puentes para que el deseo de saber se exprese como intencionalidad de aprender.

[19] Diccionario de los símbolos, Herder, 1986, pág. 982.

BIBLIOGRAFÍA

ADER, J. y otros: **Organizaciones**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1990.

ADORNO, T. W: **Modèles critiques**, París, Ed. PUF, 1994.

ALDECOA, J.: **Historia de una maestra**, Barcelona, Ed. Anagrama, 1990.

ALBERTINI, J-M: **La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera**, París, Ed. Seuil, 1992.

ALMANDOZ de CLAUS, M.R., HIRSCHBERG de CIGLIUTTI, S.: **La docencia: un trabajo de riesgo**, Buenos Aires, Ed. Tesis/Norma, 1992.

ANGULO RASCO, F.: **Ámbitos de la gestión y calidad docente**, Universidad de Málaga, 1993.

ANGULO RASCO, F.: **El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español**, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 222, 1994.

ANGULO RASCO, F. y BLANCO, N.: **Teoría y desarrollo del currículum**, Málaga, Ed. El Aljibe, 1994.

ANTÚNEZ, S.: **Claves para la organización de centros escolares**, Barcelona, ICE-HORSORI, 1993.

ANZIEU, D.: **Le Moi-peau**, París, Ed. Dunod, 1985 (hay traducción al castellano).

ANZIEU, D.: **El grupo y el inconsciente**, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1978.

ANZIEU, D. y otros: **El trabajo psicoanalítico en los grupos**, México, Ed. Siglo XXI, 1978.

ANZIEU, D.: **El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal**, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1986.

ANZIEU, D.: **Las envolturas psíquicas**, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1990.

ANZIEU, D.: **Les contenants de pensée**, París, Ed. Dunod, 1993.

ARENDT, H.: **La crise de la culture**, París, Ed. Folio, 1989.

ARDOINO, J. y LOURAU, R.: **Les pédagogies institutionnelles**, París, Ed. PUF, 1994.

AUGE, M.: **Le sens de l' autre**, París, Ed. Fayard, 1994.

AUTHIER, M. y LEVY, P.: **Les arbres de connaissances**, París, Ed. La Découverte, 1992.

BACHELARD, G.: **La formación del espíritu científico**, Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.

BALANDIER, G: **El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación**, Barcelona, Ed. Paidós, 1994.

BALANDIER, G.; CHAUVIN, R.; COPPENS, Y.; CROZIER, M.; MORIN, E.: **Sociétés. De l'animal a l'homme**, París, Ed. L'Harmattan, 1990.

BALL, S.: **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**, Barcelona, Ed. Paidós, 1989.

BALL, S.: **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**, Madrid, Ed. Morata, 1993.

BAUDRILLARD, J. y GUILLAUME, M.: **Figures de l' alterité**, París, Ed. Descartes & Cia, 1994.

BARBIER, R.: **A pesquisa-acao na instituiçao educativa**, Río de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

BARDISA RUIZ, T. y GARCÍA ABÓS, C.: "Algunas reflexiones sobre la dirección escolar", II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Universidad de Sevilla, 1992.

BARDISA RUIZ, T. : "Resistencias al ejercicio de la dirección escolar", Seminario sobre Dirección de Centros Escolares, Consejo Escolar del Estado, Madrid, 1993.

BARTHES, R.: **Fragmentos de un discurso amoroso**, México, Ed. Siglo XXI, 1982.

BARTHOLY, M-C. y DESPIN, J-P.: **La gestion de l'ignorance**, París, Ed. PUF, 1993.

BATES, R. y otros: **Práctica crítica de la administración educativa**, Valencia, Universidad de Valencia, 1989.

BAUDELOT, CH. y ESTABLET, R.: **El nivel educativo sube**, Madrid, Ed. Morata, , 1990.

BEDARIDA, C.: **La escuela que hace la escuela**, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1992.

BELTRÁN LLAVADOR, F.: **Política y reformas curriculares**, Valencia, Universidad de Valencia, 1991.

BELTRÁN LLAVADOR, F.: **Tradición y cambio en la dirección escolar**, Valencia, Universidad de Valencia, 1993.

BELTRÁN LLAVADOR, F.: **Desregulación escolar, organización y currículum**, Valencia, Universidad de Valencia, 1993.

BERNOUX, P.: **La sociologie des organisations**, París, Ed. du Seuil, 1985.

BERNSTEIN, B.: **Poder, Educación y Conciencia**, Santiago, Cristian Cox Editor, 1988.

BERNSTEIN, B.: **La estructura del discurso pedagógico**, Madrid, Ed. Morata, 1993.

BERTEN, A. y otros: **Pouvoir et Légitimité (Figures de l'espace public)**, París, Ed. EHESS, 1993.

BIRGIN, A., DUSCHATZKY, S. y BRASLAVSKY, C.: "La formación de los profesores argentinos. El caso de dos instituciones paradigmáticas", Buenos Aires, FLACSO/CIID, Documentos e Informes de Investigación N° 103, 1990.

BERTONI, A., POGGI, M. y TEOBALDO, M.: **Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja**, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1995.

BISHOP, G.: **Alternative strategies for education**, Londres, Ed. Macmillan, 1989.

BLAT, G. F.: "Relaciones laborales en empresas ideológicas", Madrid, Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1986.

BLOOMER, K. y MOORE, CH.: **Cuerpo, memoria y arquitectura**, Madrid, Ed. Blume, 1983.

BORREL FELIP, N.: "Reflexiones sobre la gestión escolar", en *Revista de Educación* N° 286, 1986.

BOUDON, R.: **Efectos perversos y orden social**, México, Ed. Premia, 1980.

BOURDIEU, P.: **La distintion**, París, Ed. Minuit, 1979 (hay edición en castellano).

BOURDIEU, P.: **Questions de sociologie**, París, Ed. Minuit, 1984.

BOURDIEU, P.: **¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos**, Madrid, Ed. Akal, 1985.

BOURDIEU, P.: **Cosas dichas**, Buenos Aires, Ed. Gedisa, 1988.

BOURDIEU, P.: **Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action**, París, Ed. Seuil, 1994.

BOWLES, S. y GINTIS, H.: **La instrucción escolar en la América capitalista**, México, Ed. Siglo XXI, 1986.

BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (comp.): **Formación de profesores. Impacto, pasado y presente**, Buenos Aires, FLACSO, Miño y Dávila, 1992.

BROCH, M-H. y CROS, F.: **Comment faire un projet d'établissement**, Lyon, Chronique Sociale, 1991.

BRUNER, J.: **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**, Madrid, Ed. Alianza, 1991.

CAÏN, J. y otros: **Souffrance, plaisir et pensée**, París, Les Belles Lettres, 1983.

CAPARRÓS, N.: **Tiempo, temporalidad y psicoanálisis**, Madrid, Ed. Quipú, 1994.

CARDIE y PLANTIE (comp.): **Durkheim sociologue de l'éducation**, París, Ed. L'Harmattan/INRP, 1994.

CARR, W.: **Hacia una ciencia crítica de la educación**, Barcelona, Ed. Laertes, 1990.

CARR, W. y KEMMIS, S.: **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado**, Barcelona, Ed. Martínez Roc, 1988.

CASTORIADIS, C.: **La institución imaginaria de la sociedad**, Barcelona, Ed. Tusquets, 1983.

CASTORIADIS, C.: **Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto**, Barcelona, Ed. Gedisa, 1988.

CASTORIADIS, C.: **El mundo fragmentado**, Montevideo, Ed. Altamira, 1993.

CENTRE UNIVERSITAIRE DE RECHERCHES ADMINISTRATIVES ET POLITIQUES DE PICARDIE: **Psychologie et science administrative**, París, Presses Universitaires de France, 1985.

CHAMBERS, I.: **Migración, cultura, identidad**, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1995.

CHARBONNEL, N.: **Les aventures de la metaphore**, Francia, P.U. de Strasbourg, 1991.

CHEVALLIER, J. y LOCHAK, D.: **La ciencia administrativa**, México, INAP. F.C.E., 1983.

CHEVALLIER, J. y otros: **La comunication Administration - administres**, París, Presses Universitaires de France, 1983.

CHEVALLIER, J. y otros: **L'institution**, París, Presses Universitaires de France, 1981.

CHRISTLIEB, P. F.: **La psicología colectiva un fin de siglo más tarde**, México, Ed. Antrhropos, Colegio de Michoacán, 1994.

CIFALI, M.: **¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación**, México, Ed. Siglo XXI, 1992.

CLOT, J.: **Le travail sans l'homme**, París, Ed. La Découverte, 1995.

COLÁS BRAVO, M. y BUENDÍA EISMAN, L.: **Investigación educativa**, Sevilla, Ed. Alfar, 1992.

COLLOQUE DE CERISY: **Penser le sujet. Autour d'A. Touraine**, París, Ed. Fayard, 1995.

COLLOQUE DE LA ROCHELLE: **Le métier d'instruire**, Centre de Documentation Pédagoguique de Poitou - Charentes, 1990.

COLL SALVADOR, C.: **Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1991.

CONEXIONS: **L'intervention**, París, Eres, N°49, 1987.

CONTRERAS DOMINGO, J.: **Enseñanza, currículum y profesorado**, Madrid, Ed. Akal, 1990.

COOK, T. y REICHARDT, CH.: **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa**, Madrid, Ed. Morata, 1986.

CORNU, L. y VERGNIOUX, A.: **La didactique en questions**, París, Ed. CNDP-Hachette, 1992.

CORNU, L. y otros: **Le Barbare et l'écolier**, Francia, Colman Levy, 1990.

CORNU, L.: **Le métier d' instruire**, Francia, CRDP de Poitou Charentes, 1992.

CROZIER, M.: **État modeste, état moderne**, Francia, Ed. Fayard, 1987.

CROZIER, M. y FRIEDBERG, E.: **El actor y el sistema**, México, Alianza Editorial, 1990.

CROZIER, M.: L' entreprise á l'écoute, París, InterEditions, 1993.

CROZIER, M.: **La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites a se réformer**, París, Ed. InterEditions, 1995.

DAVID-JOUGNEAU, M.: **Le dissident et l'institution**, París, Ed. L'Harmattan, 1989.

DEBRAY, R.: **El Estado seductor**, Buenos Aires, Ed. Manantial, 1995.

de CERTEAU, M.: **L'invention du quotidien. 1. arts de faire**, París, Ed. Folio, 1990.

de CERTEAU, M.: **La culture au pluriel**, París, Ed. du Seuil, 1993.

de CERTEAU, M.: **Historia y Psicoanálisis**, México, Universidad Iberoamericana, 1995.

DEFRANCE, B.: **Le plaisir d'enseigner**, París, Ed. Quai Voltaire, 1992.

DEL CARMEN, L. y ZABALA, A.: **Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro**, Madrid, MEC-CIDE, 1991.

DERRIDA, J.: **Les spectres de Marx**, París, Ed. Galilée, 1993 (hay edición en español de 1995).

DERRIDA, J.: **Force de Loi**, París, Ed. Galilée, 1994.

DERRIDA, J.: **Politiques de l'amitiée**, París, Ed. Galilée, 1994.

DERRIDA, J.: **Mal d'archives**, París, Ed. Galilée, 1995.

DEVELAY, M.: **Champs disciplinaires**, en *Les cahiers pédagogiques, une idée positive de l'école*, París, Ed. Hachette, 1992.

DOUAILLER, S.: Le problème n'est pas de parler plus fort, en (le)télémaque, Nros 3/4, octubre de 1995.

DOREY, R.: **Le désir de savoir**, París, Ed. Denoël, 1988.

DUBOST, J.: **L'intervention psychosociologique**, París, Ed. PUF, 1987.

EDWARDS, D. y MERCER, N.: **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**, Barcelona, Ed. Paidós, 1994.

ELSTER, J.: **El cemento de la sociedad. Las paradojas del orden social**, Barcelona, Ed. Gedisa, 1991.

ENRIQUEZ, E.: **De la horde a l'état**, París, Ed. Gallimard, 1983.

ENRIQUEZ, E.: **L'organisation en analyse**, París, Ed. PUF, 1992.

ESPÍNOLA, V. (ed.): **La construcción de lo local**, Cide, Chile, 1994.

ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L.: **Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1989.

FERNÁNDEZ, L.: **Instituciones educativas**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1994.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: **Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático**, Barcelona, Ed. Paidós, 1992.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: **La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro**, Madrid, Ed. Morata, 1993.

FILMUS, D. (comp.): **¿Para qué sirve la escuela?**, Buenos Aires, Tesis/Norma, 1993.

FREUD, S.: **Pulsiones y destinos de pulsión**, en *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979, vol. XIV.

FRIED SCHNITMAN, D. (comp.): **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1994.

FRIGERIO, G.: "Sistema Dual. Evaluación de funcionamiento", FLACSO, Buenos Aires, 1987.

FRIGERIO, G.: "Inconsciente y relación pedagógica: una perspectiva diferente para pensar la educación", en *Educación, autoritarismo y democracia* , FLACSO, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: "Aportes para la transformación democrática de la educación", FLACSO, Serie: Materiales de difusión del área de educación y sociedad, N°6, 1988.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: **La supervisión. Institución y actores**, Buenos Aires, MEJ-OEI, 1989.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: "La lógica de los actores. Identidad, condiciones laborales y negociación", Documento N°8. SP7, Proyectos MEJ-BIRF, 1990.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: "Experiencias y conceptos: la participación en la educación", en *Revista Propuesta Educativa*, N° 2, Buenos Aires, FLACSO-Miño, marzo de 1990.

FRIGERIO, G. y POGGI, M.: **Aportes para la elaboración de normativas**, Documento del SP7: Relaciones institucionales y problemas laborales, MEJ-BIRF, 1990.

FRIGERIO, G., ENTEL, A., BRASLAVSKY, C., LANZA, H. y LIENDRO, E: **Currículum presente, ciencia ausente. La desinformación en la escuela media**, Buenos Aires, FLACSO, Miño y Dávila, 1992.

FRIGERIO, G., POGGI, M. y otros: **Las instituciones educativas. Cara y Ceca**, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1992.

FRIGERIO, G.: **De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección**, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1995.

FOUCAULT, M.: Vigilar y castigar, México, Ed. Siglo XXI, 1989.

GARDNER, H.: **La mente no escolarizada**, Barcelona, Ed. Paidós, 1993.

GAYET, D.: **Modèles éducatifs & Relations pédagogiques**, París, ED. Colin, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: **La enseñanza: su teoría y su práctica**, Madrid, Ed. Akal, 1985.

GIMENO SACRISTÁN, J.: "Profesionalización docente y cambio educativo", Valencia, Universidad de Valencia, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J.: **El currículum: una reflexión sobre la práctica**, Madrid, Ed. Morata, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I.: **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid, Ed.Morata, 1992.

GIMENO SACRISTÁN, J.: **Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica**, *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 209, 1992.

GIORDAN, A. y VECCHI, G.: **Les origins du savoir. Des conceptions des apprenantes aux concepts scientifiques**, París, ED. Delachaux et Niestlé, 1990.

GIRAUD, C.: **Concepts d'une sociologie de l'action**, París, Ed. L'Harmattan, 1994.

GIROUX, H.: **Teoría y resistencia en educación**, México, Ed. Siglo XXI, 1992.

GLATTER, R.: "La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos", Open University.

GROSBOIS, M., RICCO, G. y SIROTA, R.: **Du laboratoire a la classe le parcours du savoir**, París, CNRS-ADAPT, 1992.

GRUNDY, S.: **Producto o praxis del currículum**, Madrid, Ed. Morata, 1991.

GUATTARI, F. y otros: **La intervención institucional**, México, Folios Ediciones, 1980.

HADJI, D.: **L'évaluation, regles de jeu. Des intentions aux outils**, París, Ed. ESF, 1992.

HAMELINE, D.: **L'éducation, ses images et son propos**, París, ESF, 1986.

HÉBER-SUFFRIN, C. y M.: **Le cercle des savoirs reconnus**. Desclée de Brouwer, 1993.

HORKHEIMER, M.: **Sociedad en transición: estudios de filosofía social**, Ed. Península, 1976.

HOUSSAYE, J.: **Les valeurs à l'école**, París, Ed. PUF, 1992.

HOUSSAYE, J.: **Quinze Pédagogues. Leur influence aujourd'hui**, París, Ed. A. Colin, 1994.

JORDAN, J.A.: **La escuela multicultural. Un reto para el profesorado**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1994.

KAËS, R. y otros: **Crisis, ruptura y superación**, Buenos Aires, Ed. Cinco.

KAËS, R.: **La institución y las instituciones**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1989.

KAËS, R.: **Le Groupe et le Sujet du groupe**, París, Ed. Dunod, 1993 (hay edición en español).

LACAN, J.: **Le seminaire**, Livre 1, París, Ed. Seuil, 1975.

LAPASSADE, G.: **Grupos, organizaciones e instituciones**, Barcelona, Ed. Gedisa, 1977.

LAPASSADE, G.: **El analizador y el analista**, Barcelona, Ed. Gedisa, 1979.

LAPIERRE, J.W.: **L'analyse de systèmes**, París, Ed. Syros, 1992.

LAPLANCHE, J.: **La sublimación**, *Problemáticas III*, Buenos Aires, Amorrortu, 1987.

LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J-B: **Diccionario de psicoanálisis**, Barcelona, Labor, 1977.

Le POULICHET, S.: **L'ouvre du temps en psychanalyse**, París, Ed. Rivages, 1994.

LIZCANO, E.: **Imaginario colectivo y creación matemática**, Barcelona, Ed. Gedisa y UAM, 1993.

LOCHAK, D., CHEVALLIER, J. y otros: **Les usages sociaux du droit**, París, Ed. PUF, 1989.

LOURAU, R.: **El análisis institucional**, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1975.

MCLAREN, P.: **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo**, Buenos Aires, Ed. Rei - Aique, 1994.

MARTIN, D. y ROGER-RASTOLL, P.: **Sujets et institutions**, París, Ed. L'Harmattan, 1989.

MAYNTZ, R.: **Sociología de la administración pública**, Madrid, Ed. Alianza Universidad, 1985.

MEIRIEU, P.: **Apprendre...oui, mais comment**, París, ESF, 1993.

MILLOT, C.: **Freud Antipedagogo**, México, Paidós, 1990.

MISSENARD, A. y otros: **Lo negativo, figuras y modalidades**, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1991.

MOLES, A.: **Les sciences de l'imprécis**, París Ed. Points/Sciences, 1995.

MONS, A.: **La metáfora social. Imagen, territorio, comunicación**, Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.

MORGAN, G.: **Images of organization**, Londres, Ed. Sage, 1986.

MORIN, E.: **El método. La naturaleza de la naturaleza**, Madrid, Ed. Cátedra, 1986.

MORIN, E.: **La méthode. La connaissance de la connaissance**, París, Ed. du Seuil, 1986.

MORIN, E. y otros: **L'efficacité de l'organisation**, Quebec, Ed. Gaëtan Morin, 1994.

MUMFORD, L.: **Técnica y civilización**, Madrid, Ed. Alianza Universidad, 1971.

MUSIL, R.: **Las tribulaciones del estudiante Törless**, Barcelona, Ed. Seix Barral, 1985.

NIQUE, CH., LELIEVRE, C.: **La République n'éduquera plus**, París, Ed. PLON, 1993.

O.E.I. *Revista Iberoamericana de educación. Calidad de la Educación*, N° 5, mayo-agosto de 1994.

OSZLAK, O. (comp.): **Teoría de la burocracia estatal**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1984.

POPKEWITZ, S.: **Sociología política de las reformas educativas**, Madrid, Ed. Morata, 1994.

POPKEWITZ, S. (comp.): **Modelos de poder y regulación social en Pedagogía**, Ed. Pomares - Corredor, 1994.

PERRENOUD, PH.: **Quelques traits distintives de la forme scolaire**, Documento de trabajo, 1990.

PERRENOUD, PH.: **La construcción del éxito y del fracaso escolar**, Madrid, Ed. Morata, 1990.

PEYRON BOUJAN, CH.: **Pour l'art d'inventer en éducation**, París, Ed. L'Harmattan, 1994.

POGGI, M., FRIGERIO, G. y POZNER, P.: "Gestión educativa: historia de una propuesta y modelo para armar", Buenos Aires, OIT/CINTEFOR, 1989.

POGGI, M.: "Los directivos de las instituciones educativas, ¿convocados o convocantes?", III Congreso Internacional sobre Innovaciones Educativas, Ministerio de Cultura y Educación de Córdoba, 1993.

POGGI, M. y FRIGERIO, G.: **El análisis de las instituciones educativas: una lectura de la cotidianeidad escolar**, FLACSO, Serie Materiales de Formación N° 4, 1991.

POGGI, M.: "Notas sobre la teoría curricular y la transposición didáctica", Documento N°7, Dirección General de Desarrollo Educativo, CPE, Río Negro, 1990.

POGGI, M. (comp.): **Apuntes y aportes para la gestión curricular**, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1995.

POZNER, P.: **El directivo como gestor de aprendizajes escolares**, Buenos Aires, Aique, 1995.

RANCIERE, J.: **Le maître ignorant**, París, Ed. Fayard, 1987.

ROCKWELL, E. y EZPELETA, J.: "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica", en *Revista Colombiana de Educación*, CIUP, II semestre, 1983.

ROCKWELL, E. y MERCADO, R.: **La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates**, México, DIE, 1986.

RODRIGO, M. J. y otros: **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**, Madrid, Ed. Aprendizaje Visor, 1993.

ROSANVALLON, P.: **La nueva cuestión social**, Buenos Aires, Ed. Manantial, 1995.

SAINSAULIEU, R.: **Sociologie de l'organisation et de l'entreprise**, París, Ed. Dalloz, 1987.

SANTOS GUERRA, M. A.: "Cultura y poder en la organización educativa", II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Universidad de Sevilla, 1992.

SANTOS GUERRA, M.A.: **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**, Málaga, Ed. El Aljibe, 1993.

SANTOS GUERRA, M.A.: **Hacer visible lo cotidiano**, Madrid, Ed. Akal, 1993.

SANTOS GUERRA, M. A.: "Dirección escolar y democracia organizativa. Las imágenes en el espejo", Seminario sobre Dirección de Centros Escolares, Consejo Escolar del Estado, Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A.: "Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación escolar", En *Revista Educación y Sociedad*, N°7, Barcelona, 1990.

SCHLEMENSON, A.: **Análisis organizacional y empresa unipersonal**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1987.

SEBEOK,T. y UMIKER-SEBEOK, J.: **Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1987.

SELVINI PALAZZOLI, M.: **Al frente de la organización**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1986.

SELVINI PALAZZOLI, M. y otros: **El mago sin magia**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1987.

SERRES, M.: **Le tiers-Instruit**, París, F. Bourin Ed. 1991.

SERRES, M.: **Atlas**, Ed. Juillard, 1994.

SIMON, H.: "Against the rules procedural process in self-evaluation", en *Curriculum perspectives*, vol. 5, n°2, Mimeo UNED, 1985.

SIROTA, R.: **L'école primaire au quotidien**, París, Ed. PUF, 1988.

STENHOUSE, L.: **Investigación y desarrollo del currículum**, Madrid, Ed. Morata, 1984.

TERHART, E.: "Formas de saber pedagógico y acción educativa. ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en *Revista de Educación*, N°284, Madrid, 1987.

TOCHON, F.V.: **L'enseignant expert**, París, Ed. Nathan, 1993.

TODOROV, T.: **La vie commune. Essai d' antropologie générale**, París, Ed. du Seuil, 1995.

TOLOSA, O.: **Charlas de recreo**, Buenos Aires, Ed. La Obra, 1947.

TORRES, J.: **El currículum oculto**, Madrid, Ed. Morata, 1992.

ULLOA, F.: "Psicología de las instituciones", en *Revista de la AAPA*, tomo XXVI, Buenos Aires, 1969.

ULLOA, F.: **Novela clínica psicoanalítica**, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1995.

VAN HAECHT, A.: **L'école a la épreuve de la sociologie**, París, Ed. De Boecht, 1993.

VAN ZANTEN, A., PLAISANCE, E. y SIROTA, R.: **Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques**, París, Ed. L'Harmattan, 1993.

VERMERSH, P.: **L'entretien d'explicitation**, París, ESF Ed, 1994.

VILLA, A.: **Perspectivas y problemas de la función docente**, Madrid, Ed. Narcea, 1988.

VINCENT, G., LAHIRE, B. y THIN, D.: **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?**, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

WATZLAWICK, P. y otros: **Cambio**, Barcelona, Ed. Herder, 1985.

WATZLAWICK, P.: **Lo malo de lo bueno**, Barcelona, Ed. Herder, 1987.

WATZLAWICK, P. y otros: **Teoría de la comunicación humana**, Barcelona, Ed. Herder, 1987.

WATZLAWICK, P. y KRIEG, P. (comp.): **El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo**, Barcelona, Ed. Gedisa, 1994.

WERREBROUCK, J.C.: **Déclaration des droits de l' école**, París, Ed. L' Harmattan, 1995.

WETSCH, J.: **Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada**, Madrid, Ed. Aprendizaje-Visor, 1993.

WITTROCK, M.: **La investigación de la enseñanza**, Barcelona, Ed. Paidós, 1990.

ZAY, D. (dir.): **Enseignants et partenaires de l'école**, París, De Boeck/INRP, 1994.